Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento

SUPSI

TESI DI BACHELOR DI

CLAUDIA VILLANI

BACHELOR OF ARTS IN PRIMARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2016/2017

# GUARDIAMO INSIEME VERSO L'INCLUSIONE

PERCORSO PER SCOPRIRE LE COMPETENZE DEL BAMBINO E VALORIZZARLE ALL'INTERNO DEL GRUPPO

RELATRICE

MARINA BERNASCONI

*Ringrazio di cuore i miei bambini ed in particolar modo R., che durante tutto questo anno, hanno saputo regalarmi momenti indimenticabili grazie ai quali crescere insieme.*

*Ringrazio Marina Bernasconi che con il suo sostegno, la sua collaborazione e i suoi preziosi consigli mi ha accompagnata durante tutto il percorso, assumendo un ruolo importante e significativo in ambito scolastico e professionale.*

*Ringrazio inoltre la mia famiglia e tutte le persone a me care, per avermi sostenuta e accompagnata nella mia formazione e nella mia crescita verso il lavoro dei miei sogni.*

# Abstract

Claudia Villani

Bachelor of Arts in Primary Education.

**Guardiamo insieme verso l'inclusione**

Marina Bernasconi

Il presente lavoro di ricerca tratta la valorizzazione delle competenze individuali e la responsabilizzazione di un allievo con deficit visivo, al fine di portare dei benefici a lui stesso, nonché al gruppo classe. Il percorso ha cercato di migliorare la socializzazione e l'inclusione del bambino, a partire da attività legate ai libri senza testo.

Oltre al bambino per il quale è stato sviluppato questo percorso, protagonisti della ricerca sono stati anche i compagni di classe, le relazioni e i legami instaurati e consolidati con essi. Nello specifico ho cercato di osservare lo sviluppo delle dinamiche di classe e dell'autonomia del bambino in relazione all'avanzare del progetto.

La raccolta e l'analisi dei dati sono state effettuate attraverso una ricerca qualitativa basata principalmente sulla stesura di un diario di bordo e sull'osservazione dei comportamenti del bambino al centro del percorso e del gruppo classe.

I risultati hanno mostrato come questo approccio possa favorire l'inclusione di un bambino all'interno della classe, quando gli sono riconosciute delle competenze che gli attribuiscono un ruolo di spicco nel gruppo: questa valorizzazione ha come conseguenza lo sviluppo dell'autonomia del bambino, che si scopre partecipe della vita scolastica.

Parole chiave: inclusione, valorizzazione, competenze, socializzazione, autonomia.

**INDICE**

PRESENTAZIONE E MOTIVAZIONE DELL'AMBITO SCELTO ..... 1

ANALISI DEL CONTESTO CLASSE ..... 2

QUADRO TEORICO ..... 4

QUADRO METODOLOGICO ..... 8

La ricerca qualitativa ..... 8

Strumenti di raccolta dati ..... 10

Diario di bordo ..... 10

Griglie osservative ..... 10

Domanda di ricerca ..... 11

Ipotesi di ricerca ..... 11

PROGETTAZIONE E REALIZZAZIONE DEL PERCORSO ..... 12

Obiettivi didattici generali degli interventi ..... 12

Competenze da raggiungere sull'arco del percorso: ..... 12

Primo intervento individuale con R.: spiegazione del percorso e stesura della storia ..... 13

Primo intervento individuale con R.: riflessione ..... 13

Secondo intervento individuale con R.: correzione e arricchimento della storia ..... 14

Secondo intervento individuale con R.: riflessione ..... 15

Terzo intervento individuale con R.: preparazione dell'attività per i compagni ..... 16

Terzo intervento individuale con R.: riflessione ..... 16

Quarto intervento: presentazione in classe del lavoro svolto ..... 17

Quarto intervento: riflessione ..... 18

Quinto intervento: trasposizione del lavoro a grande gruppo ..... 19

Quinto intervento: riflessione ..... 19

Sesto intervento: trasposizione del lavoro a grande gruppo ..... 21

Sesto intervento: riflessione ..... 21

Settimo intervento: trasposizione del lavoro a grande gruppo e votazione di classe ..... 23
Settimo intervento: riflessione ..... 23
Sviluppo del percorso ..... 24
CONCLUSIONI ..... 25
Domanda di ricerca ..... 25
Limiti ..... 26
Riflessione in merito al percorso svolto e prospettive future ..... 27
Bibliografia ..... 30
Allegati ..... 31
Allegati 1 ..... 32
Allegato 1.1: lettera di presentazione del percorso e controfirmata in un secondo momento dai genitori di R. ..... 32
Allegati 2 ..... 33
Allegato 2.1: diario di bordo ..... 33
Allegato 2.2: Griglie osservative compilate fino a questo momento ..... 41
Allegati 3 ..... 43
Allegato 3.1: prima versione della storia narrata da R. ..... 43
Allegato 3.2: versione definitiva della storia narrata da R. ..... 45
Allegati 4 ..... 48
Allegato 4.1: Preparazione di R., domande e consegna progettate per la classe ..... 48
Allegato 4.2: Esempi di disegni dei bambini secondo la consegna proposta da R. ..... 49
Allegati 5 ..... 51
Allegati 5.1: foto di alcune risposte dei bambini alle domande inerenti il gesso magico ..... 51
Allegati 6 ..... 53
Allegato 6.1: foto della votazione proposta a grande gruppo ..... 53

# PRESENTAZIONE E MOTIVAZIONE DELL'AMBITO SCELTO

Nel corso dei tre anni di formazione mi sono confrontata molto spesso con i temi dell'inclusione e della differenziazione all'interno della classe.

Il percorso sviluppato per questo progetto di tesi ha il duplice obiettivo di sviluppare un'interazione spontanea tra pari all'interno della classe, allo scopo di favorire l'inclusione di un bambino con deficit visivo e che ricerca molto spesso il rapporto individuale con l'adulto; si vuole inoltre sviluppare l'apprendimento delle regole lessicali e grammaticali nella stesura di testi spontanei.

Durante questo terzo modulo professionale, la presenza in classe di un bambino ipovedente con difficoltà a relazionarsi spontaneamente con i compagni mi ha portata ad interrogarmi in merito alle pratiche pedagogico-didattiche attuabili per favorire l'inclusione dell'allievo all'interno del gruppo. Mi sono quindi concentrata sulla necessità di incentivare uno scambio e un'interazione costante tra pari, poiché ritengo che siano caratteristiche fondamentali per un buon clima di lavoro e per favorire l'ampliamento delle conoscenze dei bambini. Infatti gli allievi hanno bisogno di interagire per imparare, insegnare e per creare dei conflitti cognitivi che li mettano nella condizione di modificare e costruire il proprio sapere.

Sviluppando un percorso attorno alla socializzazione e all'inclusione, mi sono confrontata anche con il tema della differenziazione per rispondere alle necessità individuali del gruppo, valorizzando le caratteristiche e le diversità presenti nell'eterogeneità della classe.

La scelta di sviluppare questo percorso in parallelo con l'insegnamento della lingua italiana è stata dettata, oltre che dall'interesse personale, dalle necessità del gruppo: la classe, infatti, presenta alcune difficoltà e lacune a livello linguistico e grammaticale. Ho quindi visto nel percorso la possibilità di allenare la scrittura spontanea per correggere e consolidare i loro apprendimenti: per questo motivo il progetto si è legato alla narrazione e alla scrittura di un racconto. Inoltre il bambino osservato presenta un ritardo del linguaggio ed alcune lacune a livello lessicale e grammaticale.

# ANALISI DEL CONTESTO CLASSE

Nel corso di questo terzo anno sto svolgendo la pratica professionale presso l'istituto di Taverne, in una quinta elementare composta da venticinque allievi. Il gruppo classe è abituato a collaborare nel corso delle lezioni e le dinamiche non presentano grossi problemi.

A livello di autonomia i bambini sono perlopiù ben organizzati per quanto concerne il lavoro individuale e l'organizzazione: gli allievi sanno gestire i momenti liberi e i lavori da svolgere nel corso della giornata.

Per quanto riguarda l'italiano la classe presenta alcune difficoltà a livello lessicale e grammaticale: nel corso dell'anno abbiamo ripreso le principali difficoltà ortografiche, introdotto e allenato i diversi tipi di testo: infatti secondo il nuovo piano di studi, alla fine del secondo ciclo, per l'ambito di competenza *leggere* i bambini devono essere in grado di "riconoscere il tipo testuale, gli elementi caratteristici e la struttura di un testo nelle forme più consuete e standard"[1], nonché "comporre […] testi scritti appartenenti alle principali tipologie"[2] e "dare forma alla fantasia e alla creatività utilizzando le strutture testuali assimilate con l'esercizio e la lettura"[3], per quanto concerne invece l'ambito di competenza *scrivere*.

Durante questo percorso ci concentreremo in particolar modo sul testo narrativo, in quanto ai bambini verrà richiesto di inventare dei racconti partendo da libri senza testo, così che siano loro a narrare storie corrette dal punto di vista logico e grammaticale.

All'interno della classe è particolare il caso di R., un bambino con deficit visivo che è stato inserito nel gruppo in terza elementare, dopo aver frequentato l'Istituto Vanoni.

R. è nato con una cataratta congenita, è stato operato diverse volte, beneficia di un cristallino artificiale e porta gli occhiali da vista. Il bambino non possiede la visione stereoscopica che determina la percezione della profondità e ha una visione migliore dall'occhio sinistro. R. riesce a focalizzare un solo stimolo alla volta e la sua visione da vicino è molto bassa.

In classe è seduto in prima fila in un banco inclinabile e riceve i materiali didattici adattati (schede scritte in Arial 18 con un'interlinea di 1,5).

---

[1] Piano di studio della scuola dell'obbligo Ticinese, area lingue – italiano, p. 103.
[2] Piano di studio della scuola dell'obbligo Ticinese, area lingue – italiano, p. 105.
[3] Piano di studio della scuola dell'obbligo Ticinese, area lingue – italiano, p. 105.

Osservando il bambino nel corso dell'anno, partecipando alle riunioni e leggendo il rapporto intermedio stilato da A., l'operatrice dell'Ufficio della Pedagogia Speciale, ho potuto raccogliere le informazioni che mi hanno permesso di indirizzare il mio lavoro di tesi.

Grazie all'osservazione e alla lettura del rapporto intermedio, ho potuto notare che nonostante ci sia stato un miglioramento della socializzazione con i compagni all'interno della classe, R. fatica ancora a partecipare nei lavori a gruppi quando questi sono composti da più di tre allievi. Inoltre deve ancora essere sollecitato perché si rivolga all'adulto in caso di difficoltà. Il progetto di tesi mira a mettere R. nella condizione di dover comunicare con i compagni, così da rafforzare i legami e favorire ulteriormente la socializzazione all'interno del gruppo.

R. fatica a mantenere l'attenzione durante le spiegazioni a grande gruppo: in questi casi è necessario che un docente riprenda con lui le consegne o la teoria.

Il bambino ha delle difficoltà a livello di comprensione orale e scritta, e spesso fatica a trovare le parole per esprimersi correttamente ed esaustivamente in maniera orale. Per questo motivo il progetto di tesi si svolgerà nell'ambito della narrazione, così da arricchire il lessico del bambino e contribuire al programma parzialmente individualizzato che le docenti stanno portando avanti.

Questo progetto mi permetterà di aiutare R. a sviluppare la competenza trasversale dello sviluppo personale, intesa come conoscenza di se stessi, fiducia in sé e capacità di assumersi delle responsabilità[4]. Al bambino sarà infatti richiesto di "agire con autonomia e responsabilità nei diversi contesti di vita"[5] in quanto dovrà gestire alcune situazioni di lavoro a gruppi all'interno della classe. Durante queste attività R. sarà il punto di riferimento dei compagni (supportato dalla docente in caso di difficoltà) affinché sperimenti delle situazioni in cui prendere autonomamente delle decisioni, senza ricorrere immediatamente alla presenza dell'adulto.

Con la classe lavorerò inoltre in merito alla collaborazione, così da "sviluppare uno spirito cooperativo e le strategie necessarie per lavorare in gruppo."[6]

I motivi che mi hanno spinta a pormi la domanda di ricerca, quindi, sono legati principalmente alla presenza di R. in classe e alla necessità di migliorare la sua socializzazione con i compagni, la sua autonomia e la sua espressione orale.

---

[4] Piano di studio della scuola dell'obbligo Ticinese, Competenze trasversali e contesti di formazione generale, p. 29.
[5] Piano di studio della scuola dell'obbligo Ticinese, Competenze trasversali e contesti di formazione generale, p. 29.
[6] Piano di studio della scuola dell'obbligo Ticinese, Competenze trasversali e contesti di formazione generale, p. 32.

# QUADRO TEORICO

Il progetto di tesi che ho intenzione di svolgere nel corso di questo modulo professionale si inserisce in un progetto già esistente grazie alla presenza in classe di R.

Per definire al meglio il percorso mi sono interrogata circa la differenza tra *deficit* e *handicap*: secondo Canevaro e Berlini (1999) si tratta di una distinzione necessaria al fine di evitare malintesi e sofferenze.

Canevaro e Berlini (1999) illustrano questa differenza, spiegando che può essere definito *handicap* un *deficit* al quale si aggiunge una situazione, la quale può appesantire la condizione del soggetto in questione. Per chiarire questo concetto, nel libro è proposto un esempio di un individuo sordo, che "ha un deficit che difficilmente viene annullato; mentre il suo handicap può essere anche totalmente annullato da una buona protesi, cioè da uno strumento che gli permette di sentire" (p. 69). Nel caso di R., quindi, possiamo affermare che il bambino presenta un *deficit* visivo, che può essere ridotto con materiali di supporto quali lenti di ingrandimento, occhiali, schede e materiali didattici adattati.

La presenza di R. in classe mi ha spinta a pormi delle domande in merito all'inclusione scolastica: secondo Medeghini, Fornasa, Maviglia e Onger (2009) "l'autoanalisi dell'organizzazione scolastica è uno strumento per verificare se e in che misura la scuola risponda effettivamente a criteri di inclusività nei confronti di tutti gli allievi, e in modo particolare nei riguardi di coloro che presentano bisogni educativi speciali." (p. 21).

Per quanto riguarda i percorsi svolti in classe e la progettazione, Medeghini, Fornasa, Maviglia e Onger (2009) si interrogano in merito alle modalità, ponendo l'accento sulla relazione tra il docente titolare e l'insegnante di sostegno: in un estratto del libro, infatti sostengono che sia significativo osservare la gestione dell'allievo in questione quando il docente di sostegno o di riferimento non è presente in aula. Ho quindi scelto di analizzare il mio comportamento e le mie sensazioni nel corso delle differenti lezioni, rendendomi conto di adattare le schede e le verifiche alle sue necessità, ma anche di modificare il mio atteggiamento: quando in classe lavora anche A., l'operatrice dell'Ufficio della Pedagogia Speciale che segue il bambino, mi permetto di dedicare più attenzioni ai compagni poiché so che R. non è lasciato solo. Durante altre lezioni invece verifico spesso che R. stia seguendo, che abbia capito, che sappia cosa fare e porto quindi molto più spesso la mia attenzione su di lui e sul suo apprendimento. In questo senso, anche osservando alcune lezioni

svolte dalla docente co-titolare, ho notato una buona collaborazione tra i docenti, data dall'interesse comune per la crescita scolastica e affettiva del bambino.

Osservando invece l'organizzazione complessiva della scuola, mi sono resa conto di quanto il concetto di "barriere" sia solitamente associato all'architettura. Medeghini, Fornasa, Maviglia e Onger (2009) sostengono che i fattori che stabiliscono il successo educativo dell'organizzazione scolastica sono molteplici: tra questi dobbiamo tenere conto, oltre che delle relazioni tra persone, anche delle componenti fisiche, intese come caratteristiche dell'edificio, attrezzature, giochi, libri, strumenti presenti, ecc. Questo estratto mi ha portata a interrogarmi in merito ai materiali presenti in classe: nella libreria non ci sono libri adatti a R., in quanto sono stampati con caratteri troppo piccoli. Anche per questo motivo ho scelto di lavorare con i *silent book*, così da fornire a R. libri adatti alla sua difficoltà (Bernasconi M., corso opzionale "Accogliere le differenze a scuola", 2016/17). La scelta dei libri senza testo è stata dettata inoltre dalla necessità di spingere R. a comunicare e ad arricchire il suo lessico, in quanto presenta un ritardo del linguaggio e fatica a ricordare le parole a bassa frequenza. Questi dati sono emersi durante il primo incontro di rete all'inizio dell'anno: E., la logopedista, ha spiegato di avere raccolto dati e test per verificare quali siano le difficoltà principali di R. a livello orale. A livello di narrazione il bambino fatica a strutturare e ad arricchire lessico e struttura. Nel corso di questi due anni è migliorato: tuttavia durante la riunione svolta nel mese di settembre E. ha spiegato il suo progetto per ridurre la media delle deviazioni standard.

Il progetto che si sta portando avanti con R. mira a lavorare sulla sua socializzazione con i compagni e sulla sua autonomia, agendo sulla valorizzazione dei suoi lavori e delle sue capacità. Il bambino infatti tende a cercare l'adulto piuttosto che i compagni, mentre in caso di bisogno aspetta che sia la docente a stimolarlo o fornire consegne e compiti che poi esegue senza particolari difficoltà.

Anche Polito (2013) spiega come la valorizzazione degli alunni porti ad avere un clima più positivo che rende l'apprendimento più efficace. I bambini mettendo a disposizione le loro risorse rendono più unito il gruppo, si completano. Diventano più autonomi e il gruppo comincia ad essere considerato come un insieme eterogeneo e non più omogeneo. L'insegnante che si pone in quest'ottica è più aperto alle differenze e porta molti benefici. Saper accogliere e valorizzare permette di avere pensieri positivi verso gli altri, essere aperti alle novità, inoltre si può andare a migliorare anche l'apprendimento e la motivazione degli allievi. A volte come docenti abbiamo come principale obiettivo quello di avanzare con il programma e rendere più "intelligenti" i nostri allievi. Bisognerebbe però soffermarsi maggiormente anche sulla capacità dell'allievo di stare

all'interno di un gruppo e di lavorare in maniera cooperativa, poiché per la vita è una competenza fondamentale. I bambini, ed in particolar modo R., tendono a considerare l'adulto piuttosto che i compagni come fonte di sapere e punto di riferimento in caso di bisogno. Si aspettano che sia il docente a stimolarli o a fornire consegne per neutralizzare le difficoltà. Secondo Canevaro e Berlini (1999) i coetanei sono una risorsa umana importante. "Riferendosi alla situazione scolastica pensiamo soprattutto ai compagni di classe, ma non solo. Potrebbero anche essere compagni di altre classi." (p. 92).[7] Per questo motivo ho progettato di lavorare sulla socializzazione di R. con il resto della classe, così da rendere anche questi rapporti una risorsa a disposizione dell'allievo affinché sia consapevole della ricchezza di questi confronti.

Durante i momenti osservativi all'interno della classe ho potuto notare che R. fatica a organizzarsi autonomamente: durante i momenti liberi spesso fissa il vuoto senza fare nulla e bisogna quindi ricordargli delle schede in cassettina da risolvere o terminare. Questo lavoro vuole quindi essere un incentivo in questa direzione: il bambino sarà messo al centro del progetto, per cui dovrà prendere decisioni all'interno del percorso e della classe, così da permettergli di agire autonomamente e stimolare ulteriormente i rapporti tra coetanei.

Prima di cominciare questo percorso ho scelto di consegnare e far firmare una lettera di motivazione ai genitori di R. (si veda allegato 1.1): questo mi permetterà di aprire un dialogo con la famiglia del bambino. Infatti, come suggerito da Medeghini, Fornasa, Maviglia e Onger (2010) sarà utile lasciare lo spazio alla comunicazione, permettendo alla mamma di R. di raccontare liberamente le sue impressioni in merito alla crescita del figlio, senza l'imposizione di domande invasive.

Nel testo viene inoltre sottolineato che "<<la collaborazione tra scuola e famiglia>> è stato indicato da tutti gli attori interpellati come primo fattore di qualità dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" (p. 48): per questo motivo sull'arco del percorso cercherò di stimolare anche la comunicazione a casa da parte dell'allievo, così che possa mostrare quanto svolto per ottenere nonché dare un riscontro alla famiglia.

Canevaro, d'Alonzo, Ianes e Caldin (2011) citano nel loro libro due pubblicazioni italiane che "hanno provato ad indagare il nesso tra le diverse forme di pratica dell'integrazione e gli effetti di queste sui risultati scolastici e sulla qualità della vita adulta della persona con disabilità. È emerso che la piena partecipazione alle attività della classe da parte degli alunni con disabilità (sempre in

[7] Questo paragrafo è stato scritto in collaborazione con Cristina Castelli, Camilla D'Andrea e Alba Stoira.

classe), se confrontata con percorsi del tipo "in parte in classe, in parte fuori" e con percorsi fuori dalla classe, è la tipologia che assicura una maggiore qualità, […] per quel che riguarda i risultati scolastici conseguiti […]". R. segue ancora alcuni corsi all'esterno della classe: ogni giovedì pomeriggio trascorre le prime due unità didattiche con L. per una terapia *low-vision*, svolgendo delle attività inerenti alla programmazione annuale della classe e legate soprattutto alla sperimentazione. Durante le riunioni di rete è emerso il miglioramento del bambino da quando frequenta le elementari presso l'istituto di Taverne, dando credito a quanto scritto nell'estratto. Canevaro (2007) scrive che "la riflessione sulle differenze individuali […] ci porta a constatare come l'eterogeneità non sia l'eccezione, ma la regola, e come sia riduttiva l'idea che gli interventi mirati debbano riguardare solo pochi sfortunati alunni. Il problema di individualizzare e personalizzare gli interventi non è di pertinenza esclusiva della didattica speciale […]. Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali necessitano di interventi mirati, definiti con riguardo alla loro peculiare situazione, e la didattica speciale ha il compito di individuare le modalità metodologiche più efficaci, coinvolgendo le varie figure, anche specialistiche, il cui contributo professionale si renda necessario. […] E, pur nella distinzione che va mantenuta, è innegabile che didattica speciale e didattica generale dialogano e si influenzano reciprocamente in maniera positiva." (p. 156).

Questo estratto mi ha portata a riflettere sulla necessità di individualizzare gli interventi secondo i bisogni specifici di R. in particolar modo, facendo in modo che si inseriscano costantemente nella programmazione generale dei percorsi per la classe. Per questo motivo il progetto si svilupperà a partire da temi e competenze necessarie al raggiungimento degli obiettivi di tutta la classe, quali la collaborazione e lo sviluppo personale per quanto concerne le competenze trasversali, e la composizione di testi narrativi strutturalmente corretti per quanto riguarda invece gli ambiti di competenze della lingua italiana.

Con questo percorso potrò quindi inserirmi nella programmazione annuale e collaborare per raggiungere alcuni degli obiettivi previsti nel progetto pedagogico individualizzato di R., quali:

- Interagire in maniera spontanea con i compagni;
- Partecipare in maniera attiva durante i lavori di gruppo.

Per quanto riguarda invece l'italiano, gli obiettivi individualizzati ai quali collaborerò con il progetto di tesi sono i seguenti:

- Spiegare oralmente una lettura o una consegna;
- Produrre frasi complesse di senso compiuto.

# QUADRO METODOLOGICO

## La ricerca qualitativa[8]

La metodologia di ricerca che si intende affrontare per la realizzazione del progetto è di tipo qualitativo, dunque si basa sul paradigma interpretativo-ermeneutico. Quest'ultimo dichiara come gli eventi sociali siano strettamente legati al contesto in cui essi avvengono e si verificano, impossibilitando così il ricercatore a fare una generalizzazione. Infatti nella ricerca-azione non si mira a trovare una regola che valga per tutti, ma si cerca di comprendere ed analizzare il contesto in cui si lavora, essendo esso unico e irripetibile. Si cercherà quindi di cogliere i punti di vista dei soggetti di ricerca per trarre delle conclusioni generali, senza però cercare di misurare un fenomeno (Pedon, Aliverini & Lucidi, 2008).

La scelta è ricaduta su una ricerca di questo tipo poiché è quella che permette al soggetto preso in considerazione di esprimere i suoi vissuti e pensieri, dal momento che soddisfa la necessità di "pensare a partire da sé e, quindi, gli dà la possibilità di esprimere il suo pensiero e il suo sentire" e "dare voce all'altro in modo che possa esprimersi secondo i suoi modi propri su questioni sensibili significa raccogliere dati che richiedono un'analisi qualitativa" (Mortari, 2009, p. 15).

Oltre a tutto questo, i metodi qualitativi permettono di usare, con i bambini, delle modalità poco invasive ma comunque coinvolgenti per avvicinarli e comprendere il loro mondo (Mortari, 2009).

Più precisamente il tipo di ricerca svolto sarà una ricerca-azione, essa mira non tanto ad approfondire delle teorie, ma ad analizzare una determinata pratica in un contesto specifico. Questo tipo di lavoro può essere svolto solo in un gruppo poiché come affermano Trombetta e Roisello (2000) è qualcosa che va oltre ciò che si pensa: esso è basato sull'interdipendenza ed è dinamico, ogni minimo cambiamento degli individui può variare le intere relazioni del gruppo.

Il processo della ricerca-azione è ciclico e basato sulla pianificazione, l'esecuzione, l'analisi dei risultati ed infine si ricomincia. Inizialmente si pianifica il percorso con i vari interventi, poi si passa all'esecuzione di ciò che è stato progettato. Dopo tutto ciò bisognerà analizzare i dati e il proprio operato in modo da poter pianificare di nuovo se necessario e ricominciare il processo ciclico (Roisello & Trombetta, 2000).

---

[8] Questo capitolo è stato scritto in collaborazione con Cristina Castelli, Camilla D'Andrea e Alba Stoira

Principalmente, quando si svolge una ricerca-azione, bisogna tenere conto dei seguenti concetti: è una ricerca esterna al laboratorio che non considera i soggetti come insieme di variabili, essi partecipano alla ricerca e ne sono il punto centrale. La ricerca-azione deve essere fatta in un gruppo di persone dove si implementa un progetto sociale che mira anche alla formazione umana che possa apportare delle modifiche al clima di partenza, deve quindi tenere conto degli eventi sociali e delle dinamiche che si instaurano all'interno del gruppo, tenendo sempre presente la superiorità del gruppo rispetto al singolo. Per fare ciò bisogna conoscere ed essere in contatto con il gruppo, quindi un docente in questo senso si rivela essere molto preparato sulla sua classe. Inoltre dove si fa ricerca-azione deve esserci democrazia: ogni membro del gruppo deve partecipare attivamente e poter dire la sua rispetto a ciò che accade (Roisello & Trombetta, 2000).

Nel caso specifico, i protagonisti del percorso sono bambini e come scrive Luigina Mortari nel testo "La ricerca *per* i bambini" (2009), non si tratta di fare una ricerca *su* di loro, bensì *con* e *per* loro.

La ricerca va quindi interpretata come un processo di ascolto dei bambini, in cui nasce la necessità di accedere al loro punto di vista per conoscere il loro mondo e usare i dati che si sono raccolti per migliorare le attività da proporre loro (Mortari, 2009). L'ascolto da mettere in atto non dev'essere però di tipo passivo, bensì deve implicare un coinvolgimento attivo con l'altro nel momento in cui diventa uno scambio conversazionale (Mortari, 2009).

In generale, a spingerci nella messa in atto di una ricerca dovrebbe essere il bisogno di portare un beneficio ai bambini in modo diretto e quindi bisogna riflettere in merito a quanto svolgere *insieme* ai bambini, ma anche a ciò che ha senso fare *per* loro (Mortari, 2009).

## Strumenti di raccolta dati

### *Diario di bordo*

Su tutto l'arco del progetto di tesi ho scelto di utilizzare come strumento per la raccolta dei dati il diario di bordo: in questo modo ho potuto tenere traccia di quanto svolto e delle mie sensazioni. La tipologia di lavoro delle lezioni, durante le quali i bambini hanno lavorato all'interno di piccoli gruppi supervisionati da R., mi ha permesso di osservare la classe, annotando comportamenti, posture, commenti e impressioni, sotto forma di tracce o elenchi che in un secondo momento ho trasformato in testi lineari. Questo strumento mi ha permesso di annotare anche l'aspetto emotivo, nonché soggettivo, del lavoro svolto. Infatti, pur cercando di essere il più possibile oggettiva, facendo parte del sistema osservato e conoscendo i bambini da ormai molti mesi, alcune osservazioni o riflessioni possono essere influenzate, o addirittura dettate, da impressioni e sensazioni molto personali (si veda allegato 2.1).

Per questo motivo ho scelto di utilizzare un secondo strumento, come supporto al diario di bordo, che mi permettesse di mantenere un livello maggiore di oggettività.

### *Griglie osservative*

Al fine di ricercare maggiore oggettività rispetto alla sola stesura di un diario di bordo, durante questo percorso ho scelto di creare delle griglie osservative da compilare sull'arco di diversi momenti delle giornate (si veda allegato 2.2). Gli indicatori scelti mi hanno permesso di osservare delle azioni puntuali svolte, e non, da R. e mi hanno permesso di raccogliere informazioni precise in merito allo sviluppo degli obiettivi che mi ero prefissata riguardo alla socializzazione spontanea e all'autonomia.

Riflettendo in merito alla scelta di usare queste griglie mi sono resa conto della loro utilità, in quanto mi hanno permesso di osservare l'evoluzione di medesime azioni nell'arco del tempo. Tuttavia mi sono interrogata a proposito dei tempi: se infatti avessi compilato delle tabelle di questo tipo già da settembre avrei potuto monitorare più attentamente e precisamente l'evoluzione di R. all'interno della classe. Avendole utilizzate unicamente dall'inizio del percorso, i dati antecedenti alla compilazione delle griglie sono unicamente a livello osservativo non ne ho quindi una traccia scritta per effettuare un confronto con i primi mesi dell'anno scolastico.

## Domanda di ricerca

Di seguito la domanda di ricerca alla quale ho cercato di dare delle risposte sull'arco di questo percorso:

Un percorso inclusivo di valorizzazione delle competenze e di responsabilizzazione che ha come filo conduttore i libri illustrati senza testo, come può influenzare in positivo la socializzazione e l'autonomia del bambino?

## Ipotesi di ricerca

Dopo aver formulato la domanda iniziale sulla quale sviluppare il percorso, ho cominciato a interrogarmi in merito alle possibili risposte che questo progetto avrebbe potuto dare.

In generale ritengo che la valorizzazione dell'individuo all'interno di un gruppo possa apportare un miglioramento al clima di lavoro e ai rapporti tra compagni: credo che la scoperta e lo sviluppo di proprie competenze permetta ai bambini di riconoscere e riconoscersi portatori di un ruolo all'interno della classe. Mi aspetto che questa consapevolezza permetta al bambino di acquistare sicurezza nella socializzazione con i compagni all'interno della classe, portandolo ad interagire con loro in maniera più spontanea ed autonoma.

Per quanto concerne invece l'autonomia, credo che questo percorso possa dare a R. più fiducia nelle proprie capacità.

# PROGETTAZIONE E REALIZZAZIONE DEL PERCORSO

*Obiettivi didattici generali degli interventi*

- Il bambino narra oralmente una storia coerente dal punto di vista logico seguendo i disegni proposti nel *silent book* e in seguito rielabora il testo prodotto costruendo un racconto coerente e corretto dal punto di vista grammaticale e lessicale, in collaborazione con l'adulto che fornisce domande stimolo;

- Il bambino progetta con la docente l'intervento in classe, durante il quale presentare il libro ai compagni. R. sceglierà la modalità di presentazione e l'attività da far svolgere alla classe in merito alla sua storia;

- Il bambino racconta la storia ai compagni, presenta il lavoro svolto e assume il ruolo di mediatore, supervisore e aiuto docente mentre i compagni creano, partendo dai tre *Silent Book*, una storia di senso compiuto, ricca dal punto di vista sintattico e narrativo.

*Competenze da raggiungere sull'arco del percorso:*

- Sviluppo della competenza trasversale dello sviluppo personale, intesa come conoscenza di se stessi, fiducia in sé e capacità di assumersi delle responsabilità. Il bambino dovrà "agire con autonomia e responsabilità nei diversi contesti di vita"[9], gestendo alcune situazioni di lavoro a gruppi all'interno della classe.

- La classe sarà chiamata a collaborare per "sviluppare uno spirito cooperativo e le strategie necessarie per lavorare in gruppo."[10]

[9] Piano di studio della scuola dell'obbligo Ticinese, Competenze trasversali e contesti di formazione generale, p. 29.
[10] Piano di studio della scuola dell'obbligo Ticinese, Competenze trasversali e contesti di formazione generale, p. 32.

**Primo intervento individuale con R.: spiegazione del percorso e stesura della storia**

Durante il primo intervento del percorso ho lavorato individualmente con R. Inizialmente gli ho spiegato quale fosse il mio progetto. In seguito gli ho consegnato il libro, spiegandogli che si trattava di un libro particolare senza testi, ma unicamente con immagini.

In un primo momento ha cercato di inventare il titolo: rendendosi conto di non avere idee chiare, ha scelto di concentrarsi sulla storia.

Da questo momento R. ha dettato la storia mentre io trascrivevo al computer esattamente ciò che diceva.

**Primo intervento individuale con R.: riflessione**

Durante il primo intervento ho scelto di lavorare individualmente con R., al fine di spiegargli il percorso da svolgere, di motivarlo e valorizzarlo. Fin dal primo momento R: si è mostrato entusiasta all'idea del progetto, a tal punto che all'inizio di ogni attività proponeva alcune modifiche che aveva elaborato a casa sull'arco della settimana.

Ho scelto di lavorare in uno spazio esterno alla classe perché il bambino non avesse stimoli esterni che potessero deconcentrarlo: ci siamo quindi spostati in un'aula libera e ho spiegato a R. quale fosse il mio progetto, ponendo l'accento sull'importanza del suo ruolo nelle relazioni con i compagni. Ho scelto di spiegare fin da subito a R. il percorso a lungo termine perché potesse abituarsi all'idea di dover collaborare con la classe, piuttosto che lavorare individualmente con la docente come è più abituato: ho voluto chiedergli se fosse d'accordo, se si sentisse preoccupato e gli ho spiegato che in qualsiasi momento avrebbe potuto contare sul mio aiuto o sostegno e ho posto l'accento sulla sua libertà di esprimere i suoi pensieri e le sue emozioni. Prima di uscire mi ha detto di essere felice del lavoro svolto fino a quel momento e del progetto, e mi ha raccontato di non voler dire nulla ai compagni e alla mamma, così da poter preparare una sorpresa. Dopo il momento introduttivo ho dato a R. il libro "Guarda guarda" (E. Nava, C. Bongiovanni, Carthusia edizioni, Milano, 2013) e gli ho lasciato il tempo di sfogliarlo liberamente. Si è subito entusiasmato all'idea che non ci fosse alcun testo, mi ha chiesto se potesse davvero essere lui a inventare la storia, ha terminato di sfogliare il libro e ha iniziato cercando di dare un nuovo titolo alla storia. Poiché non aveva idee, ha cominciato a dettare il racconto.

Inizialmente volevo proporre al bambino più libri, così che potesse scegliere lui stesso quale storia raccontare: tuttavia, sfogliandone diversi, mi sono resa conto che alcuni avrebbero posto dei

problemi a livello visivo, perché troppo scuri o perché ricchi di dettagli troppo piccoli. Ho quindi scelto di proporgli "Guarda guarda" per le sue immagini chiare con dettagli grandi e quindi facilmente visibili, oltre che per la sua luminosità: inoltre le illustrazioni avrebbero permesso a R. di raccontare una storia densa di dettagli e descrizioni, al fine di stimolare l'oralità, la correttezza grammaticale e l'arricchimento del lessico.

Inizialmente si limitava a dettare, descrivendo ciò che trovava nell'immagine. Le sue frasi si sono rivelate da subito più ricche e complesse rispetto a quelle elaborate nei temi o negli esercizi in classe: discutendone con le colleghe abbiamo ipotizzato che R., sgravato dal compito per lui faticoso della trascrizione, si sia sentito libero di formulare frasi più lunghe e complete, arricchendo il suo racconto.

Verso la metà della lezione R. ha iniziato a cercare di guardare lo schermo del computer portatile: da questo momento ha cominciato a correggere spontaneamente le sue frasi. In alcuni casi il bambino ha notato che il correttore del computer sottolineava alcune parole in verde o in rosso: ne abbiamo discusso brevemente per spiegare che solitamente le sottolineature segnano errori o imprecisioni nelle frasi. Dettandomi la frase "tanto tempo fa io ero andato nella giungla e mi hanno quasi accacciato", si è stupito del fatto che "accacciato" fosse sottolineato in rosso. Ha immediatamente chiesto perché fosse segnato così: ho rilanciato a lui la domanda, chiedendogli cosa ne pensasse. Dopo aver riflettuto per un momento, R. si è battuto una mano sulla fronte ridendo e spiegando che la parola giusta sarebbe dovuta essere "cacciato". Da questo momento il bambino ha sempre chiesto di spiegargli le correzioni o i suggerimenti del computer: si è creata una sorta di autocorrezione, che R. è stato in grado di attivare lungo tutto il percorso svolto individualmente.
Durante questa prima lezione del percorso ho scelto di dare a R. meno stimoli possibili, lasciando così che fosse lui a costruire la sua storia (si veda allegato 3.1). Anche la correttezza grammaticale e linguistica sono scivolate in secondo piano: in questo modo il bambino si è sentito a suo agio e libero di sperimentare.

**Secondo intervento individuale con R.: correzione e arricchimento della storia**

Durante questa lezione ho nuovamente lavorato individualmente con R. in uno spazio esterno all'aula. Abbiamo riletto insieme la storia ripercorrendo simultaneamente le immagini del libro. Al termine della lettura, R. si è mostrato soddisfatto della trama della storia, quindi ho posto l'accento sulla correttezza linguistica: utilizzando i colori R. ha corretto gli errori e le ripetizioni, e ha costruito frasi complesse creando un testo ricco.

Durante questa lezione ho fornito pochi stimoli, e perlopiù durante la fase iniziale, permettendo a R. di esprimersi liberamente per trovare le soluzioni nel modo più autonomo possibile.

**Secondo intervento individuale con R.: riflessione**

Il secondo intervento si è svolto in maniera analoga al primo: ho scelto di lavorare nuovamente con R. in uno spazio esterno all'aula, così che di nuovo potesse concentrarsi senza difficoltà. Ci siamo quindi spostati nell'aula docenti e abbiamo ripreso il racconto inventato nella lezione precedente. Inizialmente ho riletto a R. la storia, mentre lui ripercorreva le pagine del libro, aggiungendo o modificando alcuni dettagli, ma senza correggere nulla a livello linguistico e grammaticale. Durante questa fase R. ha inventato il titolo della storia, ha scelto con quale colore scriverlo nel documento, e quali nomi dare ai personaggi. Fin da subito ha voluto seguire ciò che scrivessi al computer: per questo motivo ho inclinato lo schermo verso di lui e ho posto l'accento sulla correttezza linguistica del testo.

Poiché inizialmente la storia presentava tempi verbali non coordinati tra loro, ho chiesto a R. di scegliere due colori con i quali evidenziare tutti i verbi del racconto: ha scelto il verde per quelli al passato e l'arancione per quelli al presente. Abbiamo concordato che nel testo dovessero esserci solo verbi dello stesso colore: grazie a questo spunto R. ha corretto autonomamente tutti i tempi verbali della storia, facendo in modo che questa fosse tutta narrata nel presente. Nel corso della lezione, il bambino ha imparato a riconoscere l'errore prima ancora di vedere i verbi colorati diversamente, richiamando la mia attenzione sui tempi verbali e proponendo le correzioni adatte, senza che io dovessi intervenire. Nei giorni successivi, discutendo con la collega titolare di quanto svolto nel corso di questa seconda attività, ho raccontato di questa evoluzione di R. nel corso della lezione. La docente mi ha spiegato di aver svolto, dopo il secondo intervento individuale, un esercizio legato ai tempi verbali che R. aveva risolto senza nessun errore.

Anche nelle schede svolte nel corso delle lezioni successive ho potuto osservare questa crescita nel bambino: i brevi testi e le frasi consegnate presentavano tempi verbali coerenti tra loro.

Dopo essersi reso conto dell'utilità dei colori utilizzati in questo modo, R. ha voluto scegliere anche un colore per i nomi propri che fosse diverso da quello dei nomi comuni: grazie a questa scelta il bambino ha corretto autonomamente tutte le ripetizioni presenti nel testo.

Al termine della lezione ho riletto la storia a R., che si è mostrato soddisfatto e ha deciso di non cambiare più nulla (si veda allegato 3.2).

Prima di tornare in classe gli ho spiegato che durante la lezione successiva avrebbe dovuto preparare una presentazione della storia per i compagni: ho quindi chiesto che cominciasse a pensare a come volesse fare, al fine di avere già un'idea sulla quale sviluppare la lezione. Mi ha detto di sentirsi agitato all'idea di leggere la storia davanti ai compagni, così gli ho spiegato che in caso d'imbarazzo o difficoltà avrebbe potuto chiedermi di aiutarlo o di leggere al suo posto. Questa proposta ha fatto in modo che R. si sentisse più tranquillo.

**Terzo intervento individuale con R.: preparazione dell'attività per i compagni**

Il compito di R. è stato quello di progettare la presentazione ai compagni della storia e del lavoro svolto nel corso delle prime tre lezioni del percorso. Il bambino ha dovuto scegliere se essere lui a presentare tutto il progetto, se collaborare con me, o se delegare il compito. Una volta scelto come presentare, ha voluto preparare il testo da leggere per introdurre la lezione.

In seguito mi ha spiegato di aver pensato, a casa durante la settimana, all'attività da far svolgere ai compagni.

**Terzo intervento individuale con R.: riflessione**

Durante il terzo intervento R. ha scelto come presentare la storia ai compagni. Mi ha spiegato subito di voler essere lui a raccontare loro la storia, quindi abbiamo preparato il momento: R. ha voluto dettarmi il testo da dire ai compagni prima di leggere loro il suo racconto (si veda allegato 4.1). Abbiamo poi concordato che gli avrei stampato il testo così che potesse prepararsi durante il fine settimana. Per facilitare il compito davanti alla classe, ho proposto al bambino di incollare il suo testo sulle pagine del libro, così che non dovesse avere troppi materiali in mano rischiando di fare confusione o dimenticare qualcosa. R. si è subito mostrato entusiasta all'idea: fino a questo momento aveva giocherellato con il collo del maglione che indossava, torcendolo e mordicchiandolo un po' preoccupato. All'idea di avere il libro con la storia incollata, si è messo a ridere, togliendo completamente l'attenzione dal maglione. Mi ha chiesto che la stampa della storia fosse a colori, proprio come l'aveva voluta lui, quindi insieme abbiamo controllato che non ci fossero errori e che la scelta dei colori fosse quella corretta. Al fine di valorizzare ulteriormente il suo lavoro gli ho proposto di incollare un'etichetta, sul retro del libro, sulla quale scrivere "storia scritta da R.": a questa proposta ha battuto i piedi ridendo e dicendomi di essere contentissimo.

In seguito abbiamo concordato di stampare la storia il prima possibile, poiché si sentiva agitato all'idea di leggerla ai compagni e aveva intenzione di prepararla molto bene. Il bambino, infatti,

nella lettura ad alta voce, fatica a rispettare la punteggiatura e a pronunciare correttamente e con scioltezza le parole incontrate raramente o che addirittura vede per la prima volta. Quando gli ho portato i fogli, ha cominciato subito a leggerli e, poiché pioveva, mi ha chiesto di poter trascorrere la ricreazione in aula per preparare la lettura.

A questo punto R. ha spiegato di voler proporre delle domande in merito alla storia: me le ha dettate e le abbiamo scritte e controllate, così che i compagni di classe potessero effettivamente rispondere a tutte. Abbiamo preparato anche il foglio con le soluzioni, in modo tale che R. potesse gestire il momento della correzione alla lavagna evitando di chiedere il mio intervento. In seguito ha voluto proporre una consegna per un disegno: la sua idea è stata quella di far disegnare le successive avventure dei protagonisti (si veda allegato 4.1).

Prima di terminare l'attività, il ragazzo mi ha detto di sentirsi agitato all'idea di dover presentare la storia ai compagni di classe, ma di essere emozionato e contento. Per tranquillizzarlo gli ho ricordato che in qualsiasi momento avrebbe potuto richiedere il mio aiuto.

Al fine di porre R. al centro del percorso progettato, prima di tornare in aula gli ho spiegato la mia idea di portare in classe un lavoro simile a quello svolto da lui. Gli ho mostrato i libri che avevo scelto di proporre ai suoi compagni ("Viaggio", "Scoperta" e "Ritorno", di A. Becker) spiegandogli il *fil rouge* della storia così che potesse cominciare a immaginare il racconto e delle possibili attività: inoltre gli ho proposto di assumere il ruolo di aiutante durante le lezioni a grande gruppo in merito ai tre libri. Ho motivato la richiesta spiegando che R. sarebbe già stato a conoscenza del lavoro da svolgere, delle possibili difficoltà e degli eventuali consigli da dare per scrivere una bella storia. R. ha accettato senza esitazioni, aggiungendo la frase "sarò un docente serio!"

**Quarto intervento: presentazione in classe del lavoro svolto**

R. ha presentato ai compagni il lavoro svolto nel corso dei primi tre interventi.

In seguito ha consegnato le domande che aveva preparato, alle quali i compagni hanno dovuto rispondere individualmente. Una volta terminato, a grande gruppo abbiamo corretto l'esercizio: io ho scritto le risposte corrette alla lavagna, mentre R. mediava la discussione.

Al termine della lezione ogni allievo ha dovuto disegnare un'avventura successiva al libro, affrontata dai sei protagonisti del racconto.

**Quarto intervento: riflessione**

Durante la quarta attività R. ha portato in classe il suo lavoro, presentandolo ai compagni che si sono dimostrati molto entusiasti.

Ha iniziato spiegando quanto svolto individualmente con me, chiedendo alla classe di ascoltare attentamente la storia senza chiacchierare, perché alla fine ci sarebbero state delle domande di comprensione alle quali rispondere individualmente.

A questo punto ha letto la storia, che aveva preparato a casa, mostrando le immagini al termine di ogni pagina: una volta terminato il racconto, i compagni di classe hanno voluto applaudire e complimentarsi con R. per il lavoro svolto.

La lettura del racconto è stata molto scorrevole e quasi totalmente priva di errori: il bambino si è allenato molto, portando in classe una lettura ad alta voce che rispettasse la punteggiatura e che scandisse bene tutte le parole, permettendo una buona comprensione del racconto. Poiché A. ha posto delle domande in merito ad alcuni passaggi della storia, ne ho approfittato per ripercorrere il racconto con i ragazzi, sciogliendo eventuali dubbi e riassumendolo. Al termine di questo momento a grande gruppo, R. ha distribuito le domande, che successivamente abbiamo corretto tutti insieme: R. ha assunto il ruolo di mediatore alla lavagna. Inizialmente il bambino tendeva a chiedere ai compagni di leggere le domande, dando immediatamente lui stesso le risposte: dopo la terza domanda, tuttavia, è stato capace di regolare il suo comportamento, limitandosi a chiamare i bambini con la mano alzata, favorendo inizialmente i suoi amici, e aspettando che fossi io a decidere se la risposta fosse corretta o meno. Al termine dell'attività ho osservato un bambino diverso, che chiamava tutti i compagni, senza più limitarsi ai suoi amici, e che decideva autonomamente se le risposte fossero corrette, sbagliate, uguali alla sua o differenti ma altrettanto interessanti.

Per concludere la lezione, il bambino ha chiesto ai compagni di disegnare le successive avventure dei protagonisti della storia (si veda allegato 4.2). Alcuni allievi hanno chiesto che anche io svolgessi questo compito, così R. ha consegnato anche a me i materiali. L'idea che partecipassi anche io all'attività ha spronato positivamente molti ragazzi, che hanno lavorato con entusiasmo. Tuttavia la richiesta di colorare i disegni, anziché lasciarli consegnare in matita, ha creato uno scontento generale nella classe, che non è stato minimamente colto da R., il quale ha voluto svolgere il compito con i compagni e ha apprezzato le produzioni della classe.

Per concludere la lezione ho spiegato che il libro presentato da R. sarebbe rimasto nella biblioteca di classe fino a giugno, così che chiunque potesse leggerlo durante i momenti liberi nel corso delle

giornate. Insieme abbiamo concordato che R. potesse portare a casa il libro, per mostrare il risultato del suo lavoro: in seguito mi ha spiegato di averlo portato ai suoi genitori che hanno detto di averlo adorato, ed a E., la logopedista, che si è complimentata con lui per il grandissimo lavoro e per il bellissimo risultato.

**Quinto intervento: trasposizione del lavoro a grande gruppo**

Valorizzando R. con il ruolo di aiutante, ho portato in classe il lavoro svolto dapprima con il bambino: ho presentato alla classe la trilogia di Aaron Becker, spiegando che avremmo inventato una storia unica, collaborando all'interno del gruppo. I libri hanno motivato da subito i ragazzi. Ho scelto che solo metà classe alla volta lavorasse sui libri mentre l'altra metà svolgeva un'attività individuale al banco, poiché i bambini faticano molto a lavorare in gruppi numerosi. In questo modo ho formato tre sottogruppi composti da quattro bambini.

R. si è assunto da subito il ruolo di assistente, spostandosi nella classe, dando consigli ai gruppi e rispondendo alle loro domande.

**Quinto intervento: riflessione**

Inizialmente il progetto prevedeva che fosse R. a scegliere i libri sui quali avrebbe lavorato la classe: riflettendo a lungo in merito a questa possibilità ho deciso di proporre ai bambini i libri di Becker in quanto, essendo una trilogia, permettono un lavoro a gruppi nonché un lavoro di insieme. Infatti, una volta terminata la stesura delle tre storie separate, queste verranno unite per costruire un racconto comune a tutta la classe, che contenga il lavoro di tutti i bambini.

La trilogia di Becker, inoltre, offre una storia molto ricca di dettagli e spunti di riflessione, che i ragazzi hanno saputo cogliere e sviluppare.

Ho introdotto la lezione cercando di motivare il più possibile i bambini poiché, nel corso delle ultime settimane, mi sono resa conto della grande difficoltà di alcuni bambini ad apprezzare le diverse attività proposte: per questo motivo ho cercato di trasmettere loro tutto il mio entusiasmo per il percorso. Ho presentato brevemente la trilogia, spiegando che tutta la classe avrebbe dovuto svolgere un compito simile a quello affrontato da R. nel corso delle prime tre lezioni e che, proprio per questo motivo, R. sarebbe stato il mio aiutante.

Per spronare ulteriormente i ragazzi, che avevano già mostrato un grande interesse per i libri, ho raccontato e mostrato loro l'inizio del libro "Viaggio": nelle prime pagine la bambina protagonista

ha sempre accanto a sé dei giocattoli o degli oggetti rossi. A un certo punto si intravvede un gesso rosso, abbandonato a terra. La bambina, che si trova in camera sua, lo raccoglie e disegna su una parete una porta, la apre e la attraversa. Ho interrotto la narrazione della storia, ponendo ai bambini le seguenti domande:

*1. Se avessi un gesso magico, cosa troveresti oltre la porta?*

*2. Che colore sarebbe il tuo gesso magico?*

Ho scritto le domande alla lavagna e ho chiesto loro di rispondere individualmente, su un foglio a quadretti. R. ha chiesto immediatamente di poter svolgere questa parte dell'attività, così ho potuto raccogliere i desideri di ognuno (si veda allegato 5.1). Prima di portare questa attività in classe ho immaginato la classe come una tavola di colori e ho cercato di associare ad ogni bambino il suo, poiché alla fine del percorso vorrei regalate a ciascuno il proprio gesso magico. Analizzando le risposte della classe mi sono resa conto di aver associato il colore giusto a pochi bambini. Per questo motivo darò a ognuno due gessi: uno rappresenterà la mia immagine di ciascuno di loro e motiverò le mie sensazioni.

A questo punto ho diviso la classe in tre gruppi composti da otto bambini e ad ogni gruppo ho affidato uno dei tre libri.

Durante le settimane precedenti, mi ero resa conto della difficoltà di alcuni allievi (in particolar modo R.) a lavorare all'interno di gruppi numerosi: durante questi momenti tendevano a distrarsi o addirittura a litigare. Per ovviare a questa difficoltà ho diviso i gruppi in ulteriori sottogruppi composti da quattro bambini. In questo modo metà classe ha potuto lavorare con il libro, comunicando e collaborando all'interno dei piccoli gruppi, mentre l'altra metà della classe si è occupata al posto, svolgendo attività individuali. A metà della lezione ho invertito i sottogruppi, così che tutti potessero collaborare fin da subito alla narrazione della storia. Infatti i ragazzi si sono mostrati entusiasti nei confronti del progetto: hanno accolto i libri con interesse e hanno apprezzato l'idea di lavorare su tre libri diversi che generassero una storia comune.

Al fine di creare momenti ben definiti legati al percorso di tesi, al termine dell'attività ho ritirato i libri e gli inizi di storie scritte dai ragazzi, che mi chiedevano se potessero continuare i racconti durante i momenti liberi: ho spiegato che avremmo ripreso l'attività più volte, ma durante delle lezioni precise che permettessero a tutti di procedere con il percorso.

Sull'arco di questa lezione R. si è spostato da un gruppo all'altro, senza che io dovessi spiegargli nulla. Terminate le consegne si è alzato e spontaneamente ha cominciato ad avvicinarsi ai gruppi, osservando quale libro avessero i compagni e ascoltando cosa dicessero. Inizialmente ha incrociato

le braccia dietro la schiena e si è limitato a spostarsi nell'aula, osservando i libri e ascoltando le discussioni. Il bambino non ha potuto leggere le storie: i compagni hanno spontaneamente scritto perlopiù in corsivo, poiché sono abituati e faticano molto ad utilizzare lo stampatello minuscolo. Riflettendo a posteriori mi sono resa conto che trovandosi nella posizione di aiutante, per R. fosse scomodo non riuscire a leggere: il bambino tuttavia non ha espresso nessun disagio in merito a questa difficoltà. Infatti quando necessario o se interessato, in generale il bambino tendeva a chiedere un riassunto della storia, inserendosi senza difficoltà nella narrazione dei suoi compagni. Per evitare che il bambino anche successivamente non potesse leggere, ho scelto di trascrivere al computer quanto elaborato dai compagni.

Durante la lezione ho notato più volte R. spostarsi verso i compagni, dare consigli e discutere brevemente: mi ha spiegato con orgoglio di aver suggerito di dare un nome ai personaggi. In questo modo ogni gruppo ha dato un nome ai propri protagonisti e nessuno si è reso conto che alcuni cambiano nome all'interno della trilogia. Per questo motivo ho proposto questa situazione problema alla classe nel corso del sesto intervento.

Al termine della lezione R. si è mostrato soddisfatto del lavoro svolto dai e con i compagni.

**Sesto intervento: trasposizione del lavoro a grande gruppo**

Nel corso di questa lezione i gruppi hanno continuato il lavoro con i libri, continuando la stesura della storia. Durante l'attività R. si è spostato tra i gruppi al lavoro, fornendo aiuti e consigli.

**Sesto intervento: riflessione**

Il sesto intervento del percorso è stato un prolungamento della quinta lezione: i ragazzi, metà classe alla volta (a gruppi invertiti rispetto alla lezione precedente, al fine di dare a tutti la possibilità di correggere, modificare e sviluppare il lavoro dei compagni), hanno collaborato per scrivere i loro racconti.

Quando ho spiegato che avremmo continuato la scrittura della storia di "Viaggio", "Scoperta" e "Ritorno", i bambini hanno esultato con un sonoro "Sì!". Non aspettandomi una simile reazione, poiché, come scritto precedentemente, nel corso degli ultimi mesi molti bambini avevano la tendenza ad apprezzare pochissime lezioni, ho esternato il mio entusiasmo alla classe: A., ha voluto motivare la loro esclamazione spiegando che *erano contenti perché l'attività era bella, perché l'avevo preparata io, quindi era diversa dalle materie classiche*. Ho apprezzato moltissimo questo

intervento e i compagni le hanno dato ragione. Anche R. ha detto di trovare il percorso molto bello, quindi ritengo di essere riuscita nell'intento di motivare la classe.

Prima di iniziare l'attività ho chiesto alla classe come si chiamasse la bambina protagonista della storia: ogni gruppo ha dato una risposta diversa e i bambini si sono resi conto del problema. R. ha osservato la classe aspettando che qualcuno trovasse una soluzione, mentre A. ha proposto una votazione collettiva per scegliere i nomi dei personaggi. La classe ha accettato immediatamente la proposta e G. ha chiesto se anche R. potesse votare, così abbiamo scelto che il bambino avrebbe mediato la votazione. Poiché un gruppo non era convinto del nome da proporre per la protagonista, abbiamo scelto di rimandare la votazione al settimo intervento.

Non appena i bambini si sono divisi nei gruppi di lavoro, R. si è alzato e ha suggerito a ognuno di utilizzare i colori per correggere i tempi verbali della storia: ha ricordato di aver scelto il verde per il passato e l'arancione per il presente e di essere riuscito, in questo modo, a non commettere errori e a correggere quelli esistenti. Un gruppo dei tre ha seguito il suo consiglio, correggendo la prima parte della storia.

Tutto ciò ha reso molto orgoglioso R., che si è avvicinato a me durante la lezione per raccontarmi del consiglio dato e per farmi notare che un gruppo aveva seguito il suo consiglio.

Rispetto alla lezione precedente, i bambini hanno saputo trovare un maggiore equilibrio, limitando moltissimo le chiacchiere non inerenti al progetto e trovando accordi quando le idee divergevano in merito ad alcuni passaggi. Inoltre hanno saputo valorizzare la figura di R. come aiutante, richiedendo il suo aiuto quando io ero impegnata, o quando ritenevano che il suo apporto potesse essere più utile e immediato rispetto al mio. In alcuni casi, infatti, i gruppi hanno chiesto la sua opinione. A., Ro. e G., non riuscendo ad accordarsi in merito alla stesura di alcuni passaggi, hanno richiesto l'aiuto di R.: gli hanno raccontato le diverse idee e hanno chiesto a lui di scegliere quale ritenesse la migliore, accettandola senza difficoltà e continuando così la costruzione del loro racconto.
Il mio intervento è stato richiesto per questioni riguardanti principalmente la grammatica o il lessico, i tempi verbali e le ripetizioni.

R. mi ha chiesto aiuto alcune volte, quando riteneva che i gruppi chiacchierassero troppo o parlassero a volume troppo alto. In questi casi sono intervenuta richiamando l'attenzione dei ragazzi, che si sono dimostrati molto collaborativi e hanno adattato immediatamente il loro comportamento.

Anche al termine di questa lezione ho ritirato i libri e i racconti, così da poter avere una visione d'insieme dell'andamento del progetto.

Osservando R. sull'arco della lezione ho notato delle grandi differenze rispetto ai momenti proposti precedentemente: se quando si trova all'interno di un gruppo il bambino tende a subire le scelte degli altri, senza intervenire e limitandosi ad ascoltare ed osservare, nel corso di queste prime due lezioni a grande gruppo ho potuto notare il bambino mettersi in gioco, dare consigli e riportare il suo vissuto come aiuto per i compagni.

**Settimo intervento: trasposizione del lavoro a grande gruppo e votazione di classe**

Anche nel corso di questa lezione i bambini hanno proseguito con la stesura a gruppi della storia. Inizialmente è stato proposto un momento a grande gruppo per scegliere i nomi da dare ai personaggi. R. ha scritto le proposte dei bambini alla lavagna e ha mediato, collaborando con me, la discussione.

**Settimo intervento: riflessione**

Per introdurre l'attività alla classe è stato chiesto ai bambini di votare per scegliere quali nomi dare ai personaggi della storia: al fine di valorizzare R., ho chiesto che mi aiutasse a mediare la discussione e a trascrivere alla lavagna le proposte. Il bambino si è spostato sorridendo davanti alla lavagna, ha aspettato il silenzio da parte del gruppo e ha cominciato a chiamare i compagni che, con la mano alzata, aspettavano di poter proporre i nomi dei protagonisti dei libri: osservando R. durante questa fase dell'attività ho notato la sua attenzione a far parlare tutti. Inizialmente ha dato la precedenza ai suoi amici, per poi chiamare tutti i compagni cercando di ascoltare chi ancora non avesse avuto la possibilità di esprimersi. Questa scelta ha innervosito E., che sosteneva di essere stata interpellata troppo poco: con la compagna, ultimamente, i rapporti sono un po' difficoltosi a causa di diverse discussioni e della successiva rottura dei legami. Nonostante questa soluzione sia in contraddizione con gli obiettivi di socializzazione del percorso, con la docente titolare ci siamo dette soddisfatte del grande passo di R. di esprimere il suo malessere, al fine di trovare una soluzione che lo rendesse più sereno.

Poiché R. non si è espresso per difendersi, ho scelto di intervenire spiegando che tutti i bambini avevano avuto la possibilità di esprimersi anche più di una volta. Questo ha calmato E. ed ha permesso di riprendere la discussione.

Una volta terminate le proposte dei nomi, la votazione si è svolta senza ulteriori disagi: R. ha pronunciato un nome alla volta, insieme abbiamo contato quanti compagni avessero alzato la mano per scegliere e il bambino ha segnato il numero in corrispondenza del nome votato (si veda allegato 6.1).
Al termine dell'attività R. si è mostrato contento dei nomi scelti. In seguito la classe è stata divisa in gruppi e i ragazzi hanno continuato la stesura della storia, dopo aver modificato i nomi dei personaggi. R. ha iniziato immediatamente a spostarsi nella classe per ascoltare i compagni: osservandolo nel corso dell'attività ho notato che inizialmente si limitava a spostarsi da un gruppo all'altro per riprendere il filo della storia e osservare le immagini. In un secondo momento si è invece fermato a parlare con gli allievi al lavoro: ha chiesto spiegazioni e dato consigli, e in alcuni casi si è fermato brevemente a chiacchierare. Questi brevi momenti colloquiali si sono svolti tra R. e compagni con i quali ha sviluppato una relazione nel corso delle ultime settimane, con cui prima di questo passo aveva pochissimi legami.

**Sviluppo del percorso**

Il percorso avrà uno sviluppo ancora nel corso delle prossime settimane, durante le quali i bambini termineranno la stesura delle storie per creare il racconto d'insieme. Durante questo periodo osserverò ancora R. utilizzando come supporto le tabelle, al fine di poter verificare il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

# CONCLUSIONI

**Domanda di ricerca**

Il progetto si svilupperà ulteriormente nel corso delle prossime settimane, fino ad arrivare al termine dell'anno scolastico. Tuttavia, in seguito all'analisi degli interventi proposti fino a questo punto del percorso, posso cominciare a ipotizzare una prima risposta alla domanda di ricerca iniziale:

"un percorso inclusivo di valorizzazione delle competenze e di responsabilizzazione che ha come filo conduttore i libri illustrati senza testo, come può influenzare in positivo la socializzazione e l'autonomia del bambino?"

Questo tipo di domanda mira alla ricerca e alla costruzione delle competenze del singolo bambino e porta a sviluppare un duplice percorso: infatti questo lavoro ha un'influenza positiva per l'allievo al quale viene riconosciuta una competenza particolare in un determinato ambito, e per il gruppo al quale questa competenza viene messa a disposizione.

Il valore di questo tipo di lavoro si sviluppa a livello individuale nonché collettivo: la situazione che ha permetto la crescita delle competenze di R. era infatti complessa e ha messo il bambino nella situazione di dover mettere in gioco determinate abilità per raggiungere un risultato che lo rendesse orgoglioso e soddisfatto. La trasposizione successiva a grande gruppo di questo tipo di lavoro ha portato a tutti dei vantaggi, in quanto ha permesso ai bambini di collaborare per scrivere delle bellissime storie da presentare ai compagni per valorizzare quanto svolto e ottenuto.

Nel caso in cui un bambino non avesse competenze o queste non fossero abbastanza forti, ci si potrebbe chiedere se fosse possibile svolgere questo tipo di lavoro: il docente, in questo caso, dovrebbe collaborare con il bambino al fine di costruire o sviluppare e consolidare queste competenze, che il bambino ha e quindi scopre di avere. Al docente sta quindi la scelta di promuovere un'abilità che rassicuri il bambino ma che allo stesso tempo sia una risorsa positiva per il resto del gruppo.

In questo caso la valorizzazione di R. è stata messa in atto attraverso l'utilizzo dei *silent book,* i quali, grazie alla loro caratteristica di non contenere nessun testo, hanno reso R. un esperto di questa tipologia di narrazione: il bambino ha poi portato questa competenza all'interno del gruppo, dove è stato valorizzato e riconosciuto come punto di riferimento. La valorizzazione delle abilità del bambino non ha quindi luogo grazie ai materiali di supporto utilizzati, ma piuttosto grazie al modo in cui vengono impiegati: i libri senza testo da soli, infatti, per R. e la classe non avrebbero

significato nulla, se non la presenza di storie narrate attraverso le immagini e non le parole. Tuttavia, la conoscenza di questi libri sviluppata con R. nella prima parte del percorso, ha fatto in modo che questi artefatti acquistassero senso per il gruppo, che ha riconosciuto in R. l'esperto dell'argomento. Un esempio di questa valorizzazione è il comportamento che i compagni hanno assunto nei confronti del bambino durante la fase di scrittura delle storie: una volta capite le consegne e iniziato il lavoro di gruppo, nessun allievo si è più rivolto a me perché lo aiutassi a scegliere la frase migliore, la narrazione più avvincente o il nome più bello, ma tutti hanno fatto riferimento a R., ascoltando e mettendo in atto i suoi consigli. Questa risposta positiva da parte del gruppo ha permesso anche al bambino di sentirsi più sicuro delle proprie azioni: si è infatti impegnato a dare consigli anche quando riteneva che fossero necessari senza essere stati richiesti.

Per quanto concerne lo sviluppo dell'autonomia del bambino, ho avuto la possibilità di osservarlo nel corso di alcuni momenti liberi della giornata, quali l'accoglienza o alcune lezioni durante le quali gli allievi hanno potuto occuparsi autonomamente. Durante questi momenti R. ha ancora la tendenza a fissare un punto nel vuoto, in attesa che un adulto gli ricordi gli esercizi da terminare o la possibilità di svolgere un'attività libera. Tuttavia ho potuto osservare alcuni piccoli cambiamenti: il bambino, nel corso delle ultime settimane, durante alcuni momenti di accoglienza si è spesso autogestito, leggendo libri, chiedendomi di poter andare in biblioteca a cercarne di nuovi, o chiacchierando con alcuni compagni. Anche durante i lavori in gruppo R. ha sviluppato una maggiore partecipazione.

Per questi motivi, in seguito all'osservazione della classe e dei comportamenti dei bambini nonché all'analisi degli interventi proposti, credo di poter dire che la costruzione e il rinforzo delle competenze individuali di un bambino permettano di portare un valore significativo sia al singolo che al gruppo. Questa costruzione di competenze va a incidere sulla sicurezza del bambino, il quale si sente valorizzato per la capacità sviluppata attraverso situazioni anche complesse. Nel caso della mia classe, credo che questa valorizzazione da parte del gruppo abbia favorito un processo di inclusione nei confronti di R., il quale ha scoperto e costruito nuove competenze, nonché nuove amicizie e legami.

## Limiti

Svolgendo in classe questo percorso mi sono trovata confrontata con limiti ed interrogativi, che porteranno delle regolazioni nei progetti futuri.

Una prima riflessione in merito all'itinerario proposto è legata alle tempistiche: un progetto a lungo termine di questo genere si dovrebbe svolgere sull'arco di molti mesi, al fine di sviluppare costantemente le competenze dei bambini e il comportamento del gruppo. In futuro, avendo più tempo a disposizione, sarà possibile concentrarmi maggiormente sulle diverse competenze del bambino, nonché sviluppare degli interventi più differenziati nel lavoro all'interno del gruppo. In questo caso infatti ho favorito principalmente la collaborazione e le necessità generali della classe: su un progetto svolto in un periodo più lungo, potrei favorire la costruzione e lo sviluppo delle competenze di più allievi, al fine di creare un clima di lavoro e un ambiente in classe più distesi e sereni. Poiché questo progetto è stato svolto sull'arco di pochi mesi, i risultati ottenuti sono molto lievi e spesso riconoscibili grazie alla conoscenza del gruppo e dei singoli allievi.

La forza di questo lavoro, che si basa sull'unicità dei bambini e del gruppo, determina un limite alla sua diffusione: non sarà infatti possibile in nessun caso riproporre il medesimo percorso, senza alcun tipo di modifica o regolazione, poiché si tratta di una ricerca qualitativa all'interno di un sistema variabile quale è il gruppo classe. Ogni bambino, infatti, ha le proprie necessità e le proprie competenze, che influenzano l'ambiente e la costruzione del gruppo: il progetto proposto all'interno di questa classe è stato costruito secondo le necessità e le possibilità del gruppo e dei bambini, che saranno diverse da qualsiasi altro contesto all'interno del quale proporre il percorso.

Un'ulteriore regolazione che proporrei in futuro è legata agli strumenti di ricerca: avendo conosciuto R. in settembre e avendone osservato il comportamento sull'arco dell'anno, ho potuto notare i cambiamenti e le evoluzioni che hanno avuto luogo. Tuttavia ne ho tenuto traccia unicamente nel corso degli ultimi mesi, grazie al percorso di ricerca svolto. Per questo motivo ho potuto notare l'evoluzione delle competenze e il raggiungimento di determinati obiettivi, pur non avendo traccia dei comportamenti messi in atto nel corso dei primi mesi dell'anno. Riproponendo un percorso di questo genere, quindi, sarebbe importante compilare delle griglie di osservazione o tenere un diario più dettagliato a partire dall'inizio dell'anno scolastico, così da poter effettuare un confronto chiaro e costante delle evoluzioni dell'allievo.

**Riflessione in merito al percorso svolto e prospettive future**

A questo punto del percorso mi ritengo soddisfatta di quanto svolto e di quanto osservato nei bambini, in particolar modo in R. Inizialmente mi sentivo spaventata all'idea di portare in classe il mio progetto, non sapendo quale sarebbe stato il suo sviluppo. Mi preoccupava l'idea di non riuscire ad inserirmi nel progetto didattico già esistente ed ero timorosa nei confronti del riscontro

che avrei potuto ottenere dal bambino e dalla classe, all'interno della quale sono presenti alcuni allievi che nel corso degli ultimi mesi hanno mostrato un calo generale dell'entusiasmo e dell'interesse. Queste paure si sono rivelate fortunatamente infondate ed il percorso ha potuto svilupparsi grazie alla collaborazione di tutti i bambini.

Fin da subito sono stata consapevole del fatto che non sarebbe stato il mio percorso ad influenzare radicalmente lo sviluppo del bambino: il mio intento era quello di collaborare con il progetto didattico già esistente, al fine di contribuire allo sviluppo dell'autonomia e della socializzazione di R. all'interno della classe. Nel corso di questi pochi mesi di lavoro in classe ho potuto osservare dei piccoli grandi cambiamenti dell'allievo: ritengo che non sia stato solo il mio percorso di ricerca a promuovere queste evoluzioni nelle competenze di R., ma credo di poter affermare che esso abbia influito, anche se in piccola parte, allo sviluppo del bambino.

In primo luogo ho osservato in R. una ricerca maggiore di contatto con i compagni di classe: nel corso delle diverse lezioni e in particolar modo dei lavori in gruppo, il bambino ha dimostrato di partecipare attivamente, contribuendo alla costruzione del sapere. Anche durante le ricreazioni ed i momenti di accoglienza, R. ha spontaneamente cercato la compagnia dei compagni, in particolar modo di S. e di alcuni ragazzi con i quali poi ha giocato durante alcune pause. Credo inoltre che questo percorso di responsabilizzazione del bambino abbia permesso anche alla classe di scoprirlo come compagno e come amico. Questi nuovi legami potrebbero non proseguire oltre la fine dell'anno e la relativa separazione alle medie, ma mi sono sentita soddisfatta osservando i compagni ridere e scherzare con il bambino, tenere in considerazione i suoi pensieri e riconoscergli l'importanza di un ruolo.

Nel corso delle lezioni a grande gruppo ho notato un aumento della sua partecipazione attiva, anche quando A., la docente dell'Ufficio della Pedagogia Speciale, non era presente in classe. Solitamente era lei a dovergli ricordare di prestare attenzione e di alzare la mano per rispondere alle domande poste a grande gruppo. Nel corso delle ultime settimane ho notato che il bambino ha richiesto più volte di poter leggere ad alta voce durante le lezioni di italiano ma anche di francese, mettendosi in gioco nonostante le sue insicurezze e impegnandosi per riuscire al meglio. In particolar modo mi ha stupito la sua costanza nel ripetere una frase in francese che lo metteva in difficoltà a livello di pronuncia: R. non si è arreso fino a che non è riuscito a esprimersi correttamente.

Per quanto riguarda le comunicazioni con la famiglia, ho avuto l'impressione che l'incontro con la mamma di R. durante il quale le ho spiegato il progetto e il suo scopo, sia servito a farla sentire maggiormente a suo agio nei miei confronti. Infatti, in seguito a questo breve colloquio abbiamo avuto modo di incontrarci brevemente una sera dopo scuola poiché aveva bisogno di parlarmi in

merito alle relazioni del figlio con alcuni compagni. Durante questo scambio mi ha raccontato con molto entusiasmo alcuni piccoli cambiamenti che stava notando in R. fuori da scuola, permettendomi in questo modo di delineare un'idea più concreta dello sviluppo del bambino.

Per quanto concerne l'autonomia, invece, ritengo che sia stata la competenza meno sviluppata sull'arco del percorso: infatti il bambino fatica ancora ad occuparsi autonomamente durante i momenti liberi o di accoglienza. In questi casi R. tende a sedersi al suo posto fissando un punto nel vuoto e spesso bisogna ricordargli di verificare che non abbia lavori da svolgere o terminare. Tuttavia nel corso di queste ultime settimane l'allievo ha dimostrato una piccola evoluzione anche in questo senso: infatti una mattina, prima di una verifica di corpo umano, è entrato in classe e spontaneamente ha riletto le schede. Durante il ripasso inoltre si è alzato per pormi alcune domande in merito ad un argomento che non era sicuro di avere capito. Nonostante tutto ciò sia avvenuto dieci minuti prima della verifica, ritengo che sia stato significativo il fatto che non sia stata A. a dovergli ricordare di fare riferimento all'adulto in caso di bisogno, ma se ne sia reso conto spontaneamente e si sia mosso per trovare delle risposte ai suoi bisogni.

La scelta di sviluppare il percorso grazie ai libri senza testo ha permesso a R. di sviluppare anche delle competenze linguistiche: i suoi testi, in seguito agli interventi individuali proposti, si sono rivelati molto più ricchi di informazioni e corretti dal punto di vista grammaticale rispetto all'inizio dell'anno. I tempi verbali non sono più un argomento di difficoltà per il bambino, che grazie alla visualizzazione del testo con i colori, ha imparato a distinguere passato e presente.

Al fine di sviluppare ulteriormente queste competenze nel bambino, sarà importante continuare questo progetto finché possibile: avvicinandosi il termine dell'anno scolastico cercherò di favorire il più possibile gli interventi necessari alla costruzione e al consolidamento di queste abilità.

Poiché questo genere di percorso necessiterebbe uno sviluppo a lungo termine, sarebbe auspicabile che questi obiettivi fossero perseguiti anche in seguito, ma mi ritengo soddisfatta di quanto costruito con i bambini, e in particolar modo con R., fino a questo momento, e spero che anche per la classe questo percorso sia servito a crescere insieme.

# Bibliografia

Bernasconi M., corso opzionale "Accogliere le differenze a scuola", 2016/17

Canevaro, A. (a cura di). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana.* Trento: Edizioni Erickson.

Canevaro, A., & Berlini, M. (1999). *Potenziali individuali di apprendimento. Le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata*. Venezia: La Nuova Italia.

Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D. & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti.* Trento: Edizioni Erickson.

Dipartimento dell'educazione, d. c. (2015). *Piano di studio della scuola delll'obbligo.* Lugano: Società d'arti grafiche già Veladini e co SA.

Medeghini, R., Fornasa, W., Maviglia, M. & Onger, G. (2009). *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva.* Gussago: Vannini Editoria Scientifica.

Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini.* Milano: Mondadori universit

Pedon, A., Aliverini, F., & Lucidi, F. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa.* Bologna: Il Mulino Itinerari.

Polito, M. (2013). *Attivare le risorse del gruppo classe.* Trento: Erickson.

Roisello, L., & Trombetta, C. (2000). *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni.* Trento: Centro Studi Erickson.

# Allegati

## Allegati 1

*Allegato 1.1: lettera di presentazione del percorso e controfirmata in un secondo momento dai genitori di R.*

Taverne, 6 marzo 2017

Cari genitori,

Poiché sto frequentando l'ultimo anno di formazione presso il Dipartimento Formazione e Apprendimento (SUPSI), durante questo semestre dovrò svolgere un progetto per la tesi di Bachelor.

Vorrei incentrare questo percorso sulla socializzazione e l'autonomia all'interno della classe: per questo motivo, inizialmente vorrei lavorare in particolare modo con R[redacted], così da favorire i suoi rapporti con i compagni e la sua autonomia.
Il lavoro verrà letto da una commissione di docenti e rimarrà a disposizione della scuola: il nome di R[redacted] non sarà presente nel testo, al suo posto scriverò "R." così da mantenere la privacy.

Sono a disposizione per qualsiasi chiarimento o ulteriore informazione e, se ne aveste bisogno, potremmo incontrarci per discuterne.

Grazie per la collaborazione.
Claudia Villani
[redacted]

Firma per consenso e presa visione.
[redacted] .....

.....

## Allegati 2

*Allegato 2.1: diario di bordo*

Lezione 1: 6 marzo 2017

Oggi ho introdotto con R. il percorso della tesi di Bachelor: inizialmente gli ho spiegato il progetto e gli ho anticipato il ruolo che mi aspetto che avrà in classe. Gli ho chiesto se fosse preoccupato o spaventato all'idea e lui mi ha sorriso rispondendomi tranquillamente di no.

Quando gli ho spiegato che il libro sul quale avremmo lavorato sarebbe stato senza scritte mi ha chiesto "davvero?" in modo sorpreso, per cui gliel'ho mostrato e lui l'ha sfogliato incuriosito, inizialmente ridendo.

Per facilitare la comprensione del progetto allora gli ho spiegato che avremmo fatto come se io fossi l'iPad di Elena: lui mi avrebbe dettato la storia, e io l'avrei scritta. Mi ha quindi spiegato esattamente cosa fa con la logopedista e l'ho lasciato parlare, così da farlo sentire ascoltato e a suo agio. Quando abbiamo cominciato il lavoro mi ha fatto i complimenti per la scrittura veloce.

Al termine delle due unità didattiche gli ho chiesto se il libro gli fosse piaciuto: ha risposto "molto molto". Nel corso dell'attività mi è sembrato molto tranquillo e a suo agio: immagino che questa serenità sia data anche dalla sua abitudine a lavorare con l'adulto, e infatti sono più preoccupata per la seconda fase del percorso.

Ho avuto anche l'impressione che fosse molto entusiasta e interessato al progetto: prima di uscire dall'aula di Sabri e Mati, infatti, mi ha detto "non dico neanche alla mamma cosa stiamo facendo, così sarà una sorpresa!".

Inizialmente la tendenza di R. è stata quella di dettarmi la descrizione delle immagini del libro, tralasciando in parte il filo logico di una storia. Mi sono quindi trovata a fornire qualche stimolo per incentivare la narrazione, per esempio "va bene, ma qui cosa sta succedendo?" o domande molto semplici che lo lasciassero più libero possibile.

Ho notato che nel corso della lezione il bambino ha aggiunto sempre più dettagli, tolto, aggiunto o specificato dei passaggi. Mi chiedo se il fatto che abbia narrato una storia più complessa rispetto alle sue abituali produzioni non sia dato dal fatto di essere sgravato dal peso della trascrizione dei pensieri.

Una difficoltà della lezione è stata la scelta dei nomi: R. voleva darne uno a tutti i costi ad ogni personaggio, ma non aveva abbastanza idee e quindi ha rimandato alla lezione successiva, decidendo da solo quando smettere di provare a inventarli.

Dal momento in cui poi R. ha cominciato a voler vedere cosa stessi trascrivendo al computer, si è creata una forma di autocorrezione nella quale ho lasciato più spazio possibile al ragazzo. Addirittura è servito per correggere errori miei! (Qui non mettiamo la maiuscola? Guarda che noi il discorso diretto lo facciamo così:… Cancella qui. Qui lascia un buco. Facciamo così,…)

Ad un certo punto mi ha dettato una frase dicendo che il ghepardo era quasi stato "accacciato": mi ha chiesto perché il computer sottolineasse la parola di rosso e ho rilanciato a lui la domanda. Si è messo a ridere battendosi una mano sulla fronte e esclamando "perché si dice "cacciato"!"

Il finale della storia ha creato un po' di confusione nel bambino, che era convinto che i personaggi stessero camminando per arrivare sul sole. Si è quindi bloccato dopo aver voltato l'ultima pagina e confuso mi ha detto "ma io pensavo che vedeva il sole, mi sono sbagliato!". Per aiutarlo gli ho suggerito di usare l'errore come errore del ghepardo.

Durante la lezione mi sono concentrata sul comportamento di R.: mi sono resa conto che "non sente" le ripetizioni ma si esprime semplicemente esternando i pensieri.

Durante la trascrizione per il bambino è stato importante scegliere il colore del titolo, quindi ho assecondato questa sua richiesta.

Prima di concludere abbiamo riletto la storia e ho suggerito "la prossima volta sistemiamo un po' la storia?". R. ha reagito sorridendo e rispondendo con entusiasmo "Sì, e diamo i nomi!". Una volta tornato in classe ha voluto cambiare il nome che aveva dato alla giraffa, passando da Telo e Tom.

Durante tutta l'attività si è mostrato molto espressivo: il bambino sorride molto ed enfatizza quanto detto o i sentimenti con la gestualità (p. es mani sulla bocca,…)

Durante la prossima lezione dovremo sistemare la correttezza linguistica e lancerò a R. lo stimolo per iniziare a pensare come presentare ai compagni il lavoro svolto.

Lezione 2: 13 marzo 2017

Anche oggi R. ha voluto leggere sul mio computer tutto ciò che scrivessi: questo l'ha aiutato davvero molto ad autocorreggersi, nonché a ridere quando sbagliavo.

Un errore che ha formulato molto spesso è stato quello di mettere l'articolo davanti al nome (conseguenza dell'oralità).

Ha aiutato moltissimo la proposta di utilizzare i colori per i diversi tempi verbali: questa idea ha permesso a R. di distinguere visivamente il passato dal presente e l'ha portato a correggersi sempre più autonomamente. Infatti, verso la fine della lezione, il bambino leggeva silenziosamente il testo e mi diceva cosa correggere e come, spesso sorridendo e facendomi notare l'errore.

Spesso si è interrogato in merito alle sottolineature verdi e rosse del computer, chiedendomi "cosa vuole qui?": in questi casi abbiamo guardato insieme i suggerimenti, scegliendo se modificare il testo o mantenerlo come l'avevamo scritto. In alcuni casi le correzioni erano sbagliate (per esempio in un passaggio word proponeva un colore come un personaggio che insieme al ghepardo avrebbe dovuto ruggire). R. si è messo a ridere con le mani sulla bocca, poi ha ripreso sorridendo la correzione del testo.

Durante questa lezione ha modificato anche alcuni passaggi della storia, chiarendoli o specificando alcuni dettagli.

A metà lezione R. si è bloccato e mi ha fissata chiedendomi "Claudia: ma da dove è venuta l'acqua?". La domanda mi ha spiazzata, un po' per la difficoltà della risposta, un po' perché in quel momento non me l'aspettavo. Ho quindi rilanciato la domanda, ma lui ha ripetuto "nel senso, come è venuta l'acqua sulla terra?". Ho di nuovo chiesto "tu cosa pensi?" e lui molto serenamente si è risposto "la producono le nuvole".

Ho sorriso e gli ho proposto di riprendere l'argomento in un altro momento, così da continuare con la storia. R. si è sporto verso il computer ed ha continuato a correggere e dettare.

Prima di tornare in aula ho spiegato a R. che nel corso della terza lezione avremmo dovuto preparare la presentazione del percorso ai compagni: mi ha risposto "ci penso anche a casa" poiché gli ho chiesto di arrivare magari con già qualche idea.

Lezione 3: 20 marzo 2017

Quando abbiamo cominciato a lavorare R. ha infilato il mento nel colletto del maglione e ha cominciato a mordicchiarlo.

Man mano che proponevamo valorizzazioni usciva sempre di più dal maglione ridendo: inizialmente abbiamo deciso di stampare le strisce della storia rispettive ad ogni pagina, e questa scelta l'ha entusiasmato. In questo modo non avrebbe fatto confusione con i fogli, la divisione della storia e le immagini che rischiava di dimenticare di mostrare.

Il momento più bello per me è stato quando gli ho proposto di scrivere su una striscetta "storia scritta da Ruben": il bambino è uscito del tutto dal colletto del maglione e si è appoggiato le mani sulla bocca battendo i piedi, poi ha chiesto "davvero?" e quando ho annuito è scoppiato a ridere annuendo energicamente.

Si è mostrato anche molto felice all'idea di lasciare il libro nella biblioteca di classe perché tutti potessero vederlo, e ho dovuto proporgli io di portarlo a casa da far vedere. Alla proposta poi ha risposto con entusiasmo.

Quando ci siamo accordati per stampare la storia da preparare mi ha chiesto di usare i colori scelti da lui. Mi sono proposta per portarla a scuola giovedì e R. mi ha risposto "ma non ci sei mercoledì a scuola?". Ho annuito e il bambino ha aggiunto "allora puoi portarmela già mercoledì per favore? Perché sono un po' agitato…" Chiaramente ho assecondato la richiesta.

Per cominciare abbiamo scritto il testo da leggere ai compagni prima di raccontare la storia, così che R. fosse tranquillo e non avesse paura di dimenticare qualcosa da dire. In seguito siamo passati alla stesura delle domande: inizialmente mi ha detto di voler proporre ai compagni 10 domande: quando ha cominciato a dettarmele mi sono resa conto che alcune erano probabilmente improvvisate e non trovavano una risposta nella storia scritta da lui. Per ovviare a questo problema ho rilanciato a lui le domande, e rendendosi conto di non riuscire a dare una risposta che non fosse personale le ha cancellate o modificate. Delle 10 domande, infatti, alcune sono personali, e quindi accetteremo qualsiasi risposta.

La lezione si è svolta in modo molto tranquillo. R. non si è quasi distratto e ha lavorato con impegno e interesse.

Prima di uscire dalla biblioteca gli ho chiesto se si sentisse agitato. Mi ha risposto di sì, ma di essere anche contento. Poi ci ha pensato per un momento ed ha aggiunto "sarò un maestro serio!"

Lezione 4: 27 marzo 2017

Oggi abbiamo portato in classe il lavoro svolto individualmente con R.

Ero molto preoccupata che la classe, e determinati elementi in particolare non apprezzassero o valorizzassero a sufficienza il lavoro di R.: ho quindi cercato di prevenire il più possibile, mettendo tutto l'entusiasmo possibile nella presentazione, anche attraverso il linguaggio non verbale.

Al termine della lettura della storia da parte di R. (che si era preparato davvero molto bene e ha quindi proposto una lettura scorrevole che rispettasse la punteggiatura) D. ha cominciato ad applaudire e tutta la classe l'ha seguito. Ho osservato qualche sorriso tra i compagni ed ero molto soddisfatta. Anche R. fissava me e i compagni sorridendo. A un certo punto G. ha alzato la mano: mi sono preoccupata immediatamente, poiché ultimamente lui in particolare non apprezza le diverse attività proposte ed esprime apertamente il suo disappunto. Infatti mi ha chiesto "ma questo lavoro dovremo farlo anche noi?" con aria palesemente annoiata. L'ho fissato senza dire nulla e poi mi sono voltata verso R. sorridendo e rispondendo "adesso non importa, perché tanto avete ancora un lavoro che ha preparato R. per voi, da svolgere!". Fortunatamente non ci sono stati ulteriori commenti. Tuttavia appena distribuite le domande ho dovuto intervenire per calmare alcune domande polemiche ("ci sono due domande uguali", "ma dobbiamo proprio?").

Risolto questo piccolo problema, che mi ha enormemente delusa e inizialmente demotivata, i ragazzi hanno risposto alle domande con impegno e perlopiù correttamente.

Durante la correzione a grande gruppo R. inizialmente aveva la tendenza a dare le risposte dopo aver ascoltato le domande: in seguito è riuscito molto bene a mediare la discussione e anche i compagni hanno assecondato e rispettato il suo ruolo. Le risposte emerse sono state esaustive e alcune davvero brillanti se non commoventi (penso alla risposta di Ri. alla domanda "secondo te il ghepardo perché lancia proprio dei semi?" che è stata "perché dai semi nascono le piante, e da questo gesto potrebbe nascere un'amicizia). R. ha sorriso e ascoltato attentamente tutto il tempo. Inizialmente ha chiamato i suoi amici (in particolare i maschi), e solo in seguito ha cercato di dare a tutti la parola, perfino a E..

Al termine della lezione ho voluto ricorreggere i quaderni, e mi sono accorta che alcuni allievi avevano preso un po' sottogamba l'esercizio, non correggendo con la dovuta attenzione.

Quando poi R. ha chiesto di disegnare le prossime avventure dei sei protagonisti, compito che ha svolto anche lui, la classe si è divisa tra chi era entusiasta dell'attività e chi piuttosto che mettersi a disegnare avrebbe fatto una lezione di francese. In particolar modo alla risposta "Sì, i disegni sono da colorare" N. ha fatto una facciaccia e si è lasciato cadere esasperato sul banco. La lezione si è conclusa comunque tranquillamente, con l'impegno di tutti i ragazzi.

Lezione 5: 3 aprile 2017

Durante questa lezione ho allargato il percorso iniziato con R. a tutta la classe. Per ovviare al problema dell'entusiasmo ho spiegato l'attività enfatizzando il mio entusiasmo, non lasciando il tempo di ribattere e cercando di gasare la classe il più possibile. Ci sono riuscita.

I bambini hanno cominciato a fare domande, a voler cominciare, a incuriosirsi in merito al libro e al lavoro da svolgere.

Prima di entrare in classe avevo già prestabilito i gruppi e questo non è piaciuto a tutti i bambini, ma siccome sono abbastanza abituati a questo modo di lavorare non ha causato problemi.

L'idea di lavorare su libri senza testo ha molto motivato la classe: tutti i bambini erano super curiosi di vedere i libri e di raccontare la storia, tutti avrebbero voluto far parte dei primi tre gruppi. L'anticipo della storia e le domande sul gesso magico sono piaciute molto ai bambini, che hanno voluto sapere cosa me ne sarei fatta, delle loro informazioni. Siccome ho sorriso e alzato le spalle hanno capito che non avrei dato ulteriori risposte, quindi hanno lavorato tranquillamente e anche il clima in classe è stato abbastanza tranquillo e sereno per tutte e due le unità didattiche.

Durante tutta l'attività R. ha girato tra i gruppi con le mani incrociate dietro la schiena o appoggiate sui fianchi, osservando i libri, i compagni lavorare e sorridendo ai compagni.

Verso metà lezione l'ho visto avvicinarsi a tutti e tre i gruppi e dire qualcosa: gli ho quindi chiesto di cosa avesse parlato e sorridendo mi ha risposto "gli ho detto che se vogliono possono dare un nome ai personaggi." Nessuno in classe ha pensato che una conseguenza di questa bella idea, sarebbe stata una protagonista con tre nomi, così ho pensato di rilanciare questa situazione problema nel corso della prossima lezione.

Ho cercato di osservare R. il più a lungo e oggettivamente possibile. Ritengo di aver colto un grande interesse nei confronti dei lavori dei compagni: infatti il bambino non si limita a spostarsi da un gruppo all'altro "come un satellite", ma piuttosto si ferma ad ascoltare i compagni e a osservare le immagini. Spesso lo vedo soffermarsi sul lavoro, osservando e ascoltando per ritrovarsi all'interno della storia. In questi casi aspetta in silenzio accanto al gruppo, senza interagire, ma osservando con attenzione il bambino che sta parlando e soffermandosi anche sul compagno che sta scrivendo. Ogni tanto annuisce e concentra la sua attenzione sull'immagine del libro, osservandola attentamente e cercando un riscontro nella produzione scritta, nonostante questa sia scritta in corsivo.

Ho notato inoltre la tendenza di R. a trascorrere lo stesso quantitativo di tempo in ogni gruppo: se si sofferma brevemente accanto ai compagni, poi si sposta altrettanto brevemente tra gli altri due

gruppetti. Quando invece si concede più tempo per ascoltare e osservare, si concede più o meno lo stesso tempo anche negli altri gruppi. Questo comportamento è stato messo in atto spontaneamente dal bambino, senza che dovessi chiedere o suggerire nulla. Da questo punto di vista mi ritengo molto soddisfatta, in quanto si tratta di una scelta autonoma presa e messa in atto dal bambino stesso.

Lezione 6: 11 aprile 2017

La sesta lezione è stata un prolungamento della quinta. Anche in questo caso i bambini hanno collaborato e lavorato tranquillamente, mentre R. si spostava tra i banchi: all'inizio della lezione ho spiegato come, con R., avevamo corretto gli errori dei tempi verbali.

È stato lui a distribuire i libri ai gruppi, chiedendo ai compagni con scioltezza quale libro stessero scrivendo e assegnando loro quello corrispondente.

Appena i gruppi hanno cominciato a lavorare il bambino è andato dai suoi compagni per suggerire di utilizzare il colore verde per i verbi al passato e l'arancione per quelli al presente, esattamente come aveva fatto lui. Un gruppo ha ascoltato il suo consiglio, rendendolo così orgoglioso che me l'è venuto immediatamente a raccontare.

Ho scelto di non proporre oggi la votazione perché i gruppi non erano tutti in chiaro sul nome da dare al personaggio: è stata A. a proporre la votazione, sostenuta immediatamente dal gruppo che ha chiesto se R. avrebbe votato. Ho quindi proposto che mediasse la discussione, la proposta ha trovato un riscontro positivo in tutti.

Lezione 7: 24 aprile 2017

La votazione ha richiesto, sia a me che a R., più energie del previsto: probabilmente perché è stata svolta prima delle vacanze ha creato qualche nervosismo e agitazione nei bambini. In particolar modo ho avvertito delle tensioni in E., poiché sosteneva che R. non le avesse dato a sufficienza la parola. Credo che questi nervosismi siano influenzati dalla recente rottura dei legami tra i due bambini a causa di screzi e incomprensioni.

Persino R. durante questa attività si è fermato a chiacchierare con alcuni compagni. Tuttavia ho lasciato che parlasse tranquillamente poiché è stato un gesto spontaneo con D., un bambino con il quale non l'avevo mai visto fermarsi. Ho notato che scambi di questo tipo hanno luogo sempre più spesso, nel corso delle ultime settimane. Credo che il fatto che R. sia stato responsabilizzato nel corso del progetto abbia "aperto gli occhi" a molti bambini, favorendo così la creazione di nuovi legami. Anche se non saranno amicizie inseparabili, mi fa piacere osservare i compagni ridere e scherzare con lui, tenere in considerazione i suoi pensieri o riconoscergli l'importanza di un ruolo. Penso soprattutto all'ultima rotazione degli incarichi: R. ha voluto assumere il ruolo di aiutante del silenzio. Sull'arco dell'anno diversi bambini si erano già presi a carico questo compito, e quando lo dimenticavano, durante le lezioni troppo rumorose erano i compagni a richiamare il silenzio con gesti e voce.

Quando si è trattato del turno di R., invece, ho notato che (quando si dimenticava di aiutarmi a richiamare il silenzio) i bambini lo chiamavano per ricordargli il suo ruolo, che lui accoglieva con un sorriso e che la classe in seguito rispettava.

*Allegato 2.2: Griglie osservative compilate fino a questo momento*

Luogo/contesto: Taverne, Aula
Osservatrice: Claudia Villani
Obiettivi: Socializzazione, autonomia

Bambino osservato: R.

| | Indicatori / azioni | Frequenza | Osservazioni |
|---|---|---|---|
| Momento a grande gruppo | | | |
| | R. partecipa alla discussione come mediatore. | | |
| | R. chiama tutti i compagni (non sempre unicamente *gli amici*) | | |
| Lavoro a gruppi | | | |
| | R. si alza autonomamente e gira tra i gruppi. | 11.4: osserva e ascolta<br>24.4: osserva e ascolta. Pone domande di comprensione, sfoglia i libri. | Si ferma soprattutto accanto ai compagni maschi. |
| | Tra i gruppi R. chiede informazioni in merito a quanto stanno producendo. | 11.4: chiede di farsi spiegare cosa succede nella storia. | |
| | R. da consigli ai gruppi circa la storia o alcuni dettagli. | 11.4: suggerisce di utilizzare due colori per distinguere il passato dal presente. | |
| | R. chiede ai compagni se abbiano bisogno di consigli, idee, stimoli,… | | |

Luogo/contesto: Taverne, Aula
Osservatrice: Claudia Villani
Obiettivi: Socializzazione, autonomia

Bambino osservato: R.

| | Indicatori / azioni | Frequenza | Osservazioni |
|---|---|---|---|
| Momento a grande gruppo | | | |
| | R. partecipa alla discussione come mediatore. | | |
| | R. chiama tutti i compagni (non sempre unicamente *gli amici*) | | |
| Lavoro a gruppi | | | |
| | R. si alza autonomamente e gira tra i gruppi. | 11.4: osserva e ascolta<br>24.4: osserva e ascolta. Pone domande di comprensione, sfoglia i libri. | Si ferma soprattutto accanto ai compagni maschi. |
| | Tra i gruppi R. chiede informazioni in merito a quanto stanno producendo. | 11.4: chiede di farsi spiegare cosa succede nella storia. | |
| | R. da consigli ai gruppi circa la storia o alcuni dettagli. | 11.4: suggerisce di utilizzare due colori per distinguere il passato dal presente. | |
| | R. chiede ai compagni se abbiano bisogno di consigli, idee, stimoli,… | | |

# Allegati 3

## *Allegato 3.1: prima versione della storia narrata da R.*

### La giraffa, il ghepardo e i quattro pesci

C'era una volta una giraffa che si chiama Telo che prendeva l'acqua con un secchio in un laghetto. Lontano dalla giraffa ci sono solo tre alberi. In questo momento la giraffa sta prendendo l'acqua.

Mentre la giraffa sta raccogliendo l'acqua vede quattro pesciolini che gli saltano addosso. Sono rossi che aprono la bocca e sono agitati.

Un pesciolino si chiama Tony, il secondo Jerry, il terzo ……, il quarto …….

C'è una coda che c'è disegnato quadretti ma non si sa chi è e che sta spiando.

Mentre la giraffa ha preso l'acqua vede dietro un ghepardo che aveva la stessa coda e che lo sta spiando tra i cespugli.

Dopo la giraffa è andata in un albero e vede tantissimi uccellini e il ghepardo continua a spiarlo. Gli uccellini sono tutti uguali e nessuno è diverso dall'altro. Hanno il corpo blu, le ali rosa e anche la coda e tutti gli uccellini sono amici. Ma tre uccellini vedono il ghepardo.

La giraffa vede tantissime farfalle di tanti colori: giallo, rosso, verde, blu, arancione, viola e rosa e il ghepardo ruggisce dove ci sono i cespugli. Il ghepardo ha quattro canini allungati.

E spaventa tutte le farfalle. Il ghepardo lancia dei semi verso alla giraffa perché il ghepardo vuole essere suo amico e la giraffa si spaventa.

La giraffa fa la faccia furba e il ghepardo apre la bocca. Litigano.

La giraffa dice: - Perché hai spaventato tutte le farfalle?

Dopo il ghepardo dice: - Perché voglio essere tuo amico e ti voglio anche parlare di te e di me.

Il ghepardo vuole raccontare la loro vita.

Mentre il ghepardo litiga ha tre capelli, due orecchie rotonde e una coda allungata.

Il ghepardo dice: - Tanto tempo fa io ero andato nella giungla e mi hanno quasi cacciato.

La giraffa dice: - Davvero? Io invece ho dovuto scappare perché un uomo mi ha quasi rotto il bastone.

Il ghepardo dice: - Hai molto lavoro?

Dopo il ghepardo dice: - Ti posso aiutare?

Dopo la giraffa dice: - Se vuoi.

La giraffa ha sempre in bocca il secchio.

Il ghepardo continua a inseguire la giraffa ma la giraffa ha un bastone di pietra con sopra dei filetti di lana e ha sempre in bocca il secchio.

La giraffa ha sempre in bocca il bastone con la lana per difendersi dai nemici e il secchio e il ghepardo si è fatto amico con la giraffa.

In fondo si vedono due alberi.

Sopra il cielo è scuro e si sta formando l'arcobaleno.

La giraffa allunga il bastone verso il sole e si forma l'arcobaleno per fare divertire il ghepardo e guarda l'arcobaleno e il secchio è appoggiato per terra.

Il ghepardo sale tra la schiena della giraffa verso il collo e mette la zampa nel bastone per arrampicarsi per arrivare al sole perché vuole vederlo. E nel cielo si vedono le stelle.

Il ghepardo è quasi arrivato in cima e vede il sole e la giraffa chiude gli occhi ed è contento.

. Il ghepardo pensava di andare fino al sole ma dopo vede un laghetto con i pesci e c'erano i quattro pesciolini di prima. Stavano cercando la giraffa perché gli saltellavano addosso e dopo la giraffa ha detto ai pesci che il ghepardo era suo amico.

Il ghepardo ha detto: - Chi sono questi quattro pesci?

- Sono i miei amici. Disse la giraffa.

I pesci dissero: - Chi è quel ghepardo?

- È un mio amico. Disse la giraffa.

E dopo vissero felici e contenti per sempre.

*Allegato 3.2: versione definitiva della storia narrata da R.*

**La giraffa, il ghepardo e i quattro pesci**

C'è una giraffa che si chiama Tom che prende l'acqua con un secchio in un laghetto. Lontano dalla giraffa ci sono solo tre alberi. In questo momento la giraffa sta prendendo l'acqua.

Mentre Tom sta raccogliendo l'acqua vede quattro pesciolini che gli saltano addosso. Sono rossi che aprono la bocca e sono agitati perché sono contenti di vedere la giraffa.

Un pesciolino si chiama Tony, il secondo Jerry, il terzo Giorgio e il quarto Riccardo.

Nel cespuglio vicino al laghetto c'è una coda che ha disegnati quadretti e pallini ma non si sa chi è e che sta spiando. Il secchio è appoggiato per terra.

Mentre Tom prende l'acqua vede nel cespuglio dietro le sue spalle un ghepardo che si chiama Steve che ha la stessa coda che ha visto prima e che lo sta spiando tra i cespugli.

Dopo che ha preso il secchio, Tom va vicino a un albero, vede tantissimi uccellini e il ghepardo continua a spiarlo.

Gli uccellini sono tutti uguali e nessuno è diverso dall'altro. Hanno il corpo blu, le ali rosa e anche la coda, e tutti sono amici. Ma tre uccellini vedono il ghepardo.

Tom vede tantissime farfalle di tanti colori: giallo, rosso, verde, blu, arancione, viola e rosa, e Steve ruggisce vicino ai cespugli. Mentre ruggisce si vedono quattro canini allungati che fanno un po' paura.

Spaventa tutte le farfalle. Il ghepardo lancia dei semi verso la giraffa perché vuole essere suo amico e Tom si spaventa.

La giraffa fa la faccia furba e il ghepardo apre la bocca. Litigano.

Tom dice: - Perché hai spaventato tutte le farfalle?

Steve risponde: - Perché voglio essere tuo amico e ti voglio anche parlare di te e di me.

Il ghepardo vuole raccontare la loro vita.

Mentre parla, ha tre capelli dritti sulla testa, due orecchie rotonde e una coda allungata.

Il ghepardo si è arrampicato su un albero, vicino alla giraffa e dice: - Tanto tempo fa io ero andato nella giungla e mi hanno quasi cacciato.

La giraffa dice: - Davvero? Io invece ho dovuto scappare perché un uomo mi ha quasi rotto il bastone.

Steve chiede: - Hai molto lavoro? Ti posso aiutare?

Tom risponde: - Sì, ho molto lavoro. Se vuoi mi puoi aiutare.

Tom ha sempre in bocca il secchio.

Steve continua a inseguire Tom ma lui ha un bastone di pietra con sopra dei filetti di lana e ha sempre in bocca il secchio.

La giraffa ha sempre in bocca il secchio e il bastone con la lana per difendersi dai nemici, e il ghepardo ha fatto amicizia con Tom.

In fondo si vedono due alberi. Sopra il cielo è scuro e si sta formando l'arcobaleno.

La giraffa allunga il bastone verso il sole e si forma l'arcobaleno per fare divertire il ghepardo. Steve guarda curiosamente l'arcobaleno e il secchio è appoggiato per terra.

Il ghepardo sale sul collo della giraffa e mette la zampa sopra il bastone per arrampicarsi per arrivare al sole perché vuole vederlo. Nel cielo si vedono già le stelle.

Steve è quasi arrivato vicino al sole, lo vede, Tom chiude gli occhi ed è contento.

Steve pensava di andare fino al sole per vederlo ma vede un laghetto con i pesci e ci sono i quattro pesciolini amici di Tom. Stavano cercando la giraffa perché volevano saltellargli addosso. Quando lo trovano, Tom dice ai pesci che il ghepardo è suo amico.

Il ghepardo dice: - Chi sono questi quattro pesci?

- Sono i miei amici. Risponde la giraffa.

I pesci chiedono: - Chi è quel ghepardo?

- È un mio amico. Risponde Tom.

I sei nuovi amici giocano insieme a nascondino e Steve conta.

Vivranno felici e contenti per sempre.

## Allegati 4

*Allegato 4.1: Preparazione di R., domande e consegna progettate per la classe*

### Presentazione della storia

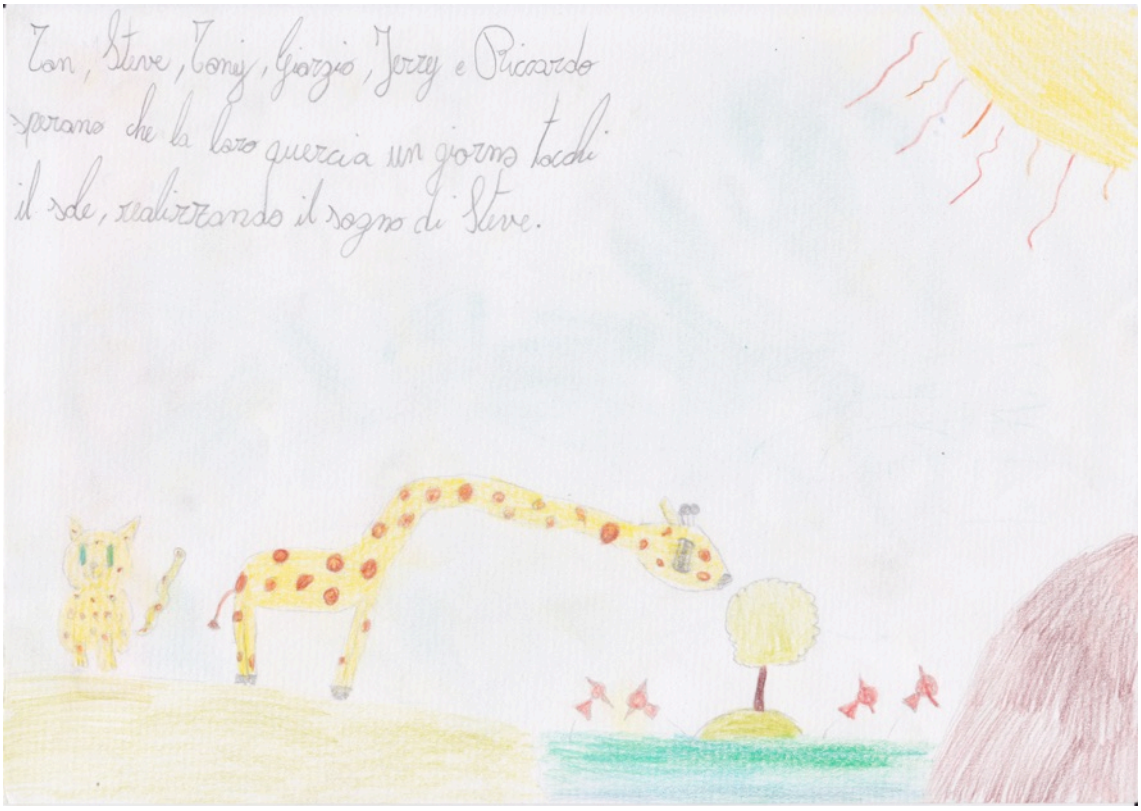
Il nome del libro è "Guarda guarda". Il libro è senza scritte, e la storia l'ho inventata io: il titolo è "la giraffa, il ghepardo e i quattro pesci". Abbiamo scritto insieme la storia: io ho dettato, Claudia ha scritto quello che io dicevo. Adesso vi leggo la storia: dovete stare super attenti, perché ci saranno delle domande! Non dovete chiacchierare.

Domande

1. Chi sta spiando la giraffa?
   Il ghepardo.
2. Come si chiamano i sei amici?
   Steve, Tom, Riccardo, Tony, Giorgio e Jerry.
3. Secondo te, perché il ghepardo sta spiando la giraffa?
   Perché la giraffa si sta divertendo.
4. Perché il ghepardo sta nei cespugli?
   Per spiare la giraffa (per non farsi vedere).
5. Perché il ghepardo ruggisce verso tutte le farfalle?
   Perché vuole parlare con la giraffa delle loro storie.
6. Perché il ghepardo lancia dei semi verso la giraffa?
   Perché vuole essere suo amico.
7. Secondo te, perché lancia proprio dei semi?
   Perché i semi sono leggeri.
8. Perché il ghepardo continua a inseguire la giraffa?
   Perché vuole divertirsi con lui.
9. Com'è fatto il bastone della giraffa?
   Pietra e fili di lana in cima al bastone.
10. Dove vorrebbe arrivare il ghepardo?
    Al sole.

Disegna, secondo te, la prossima avventura della giraffa, del ghepardo e dei quattro pesci.

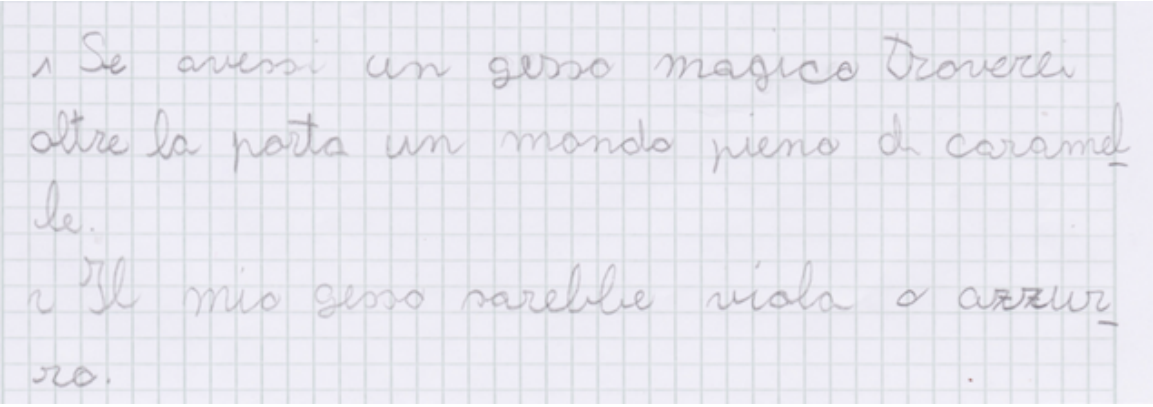
*Allegato 4.2: Esempi di disegni dei bambini secondo la consegna proposta da R.*

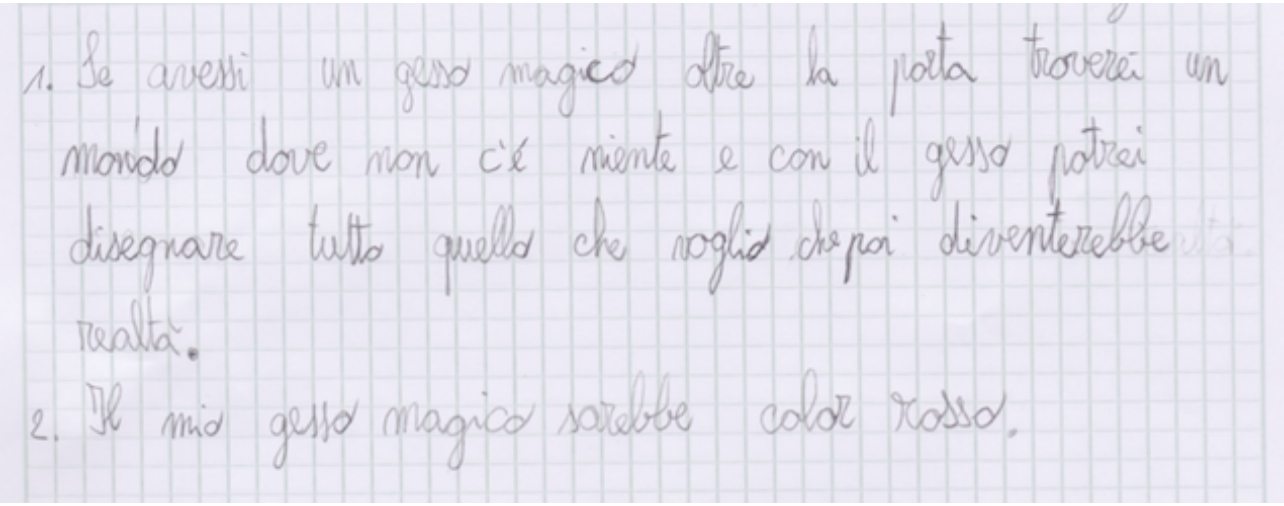


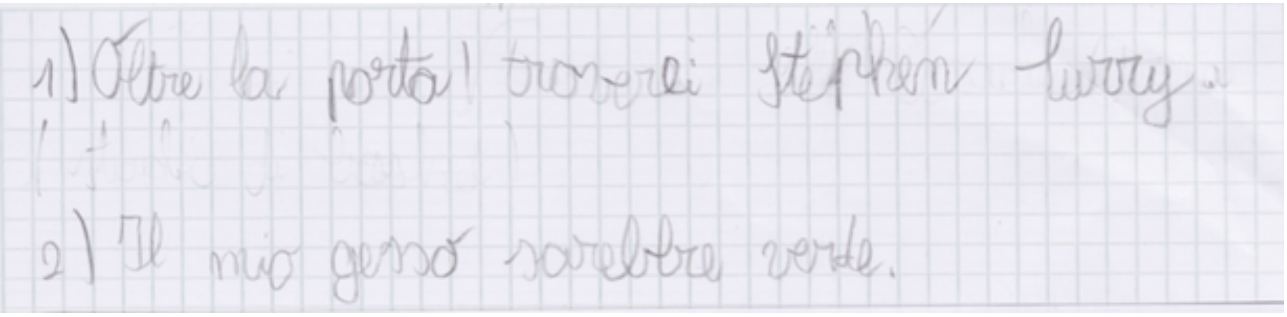
Vuoi essere nostro amico?
Sì!!!

**Allegati 5**

*Allegati 5.1: foto di alcune risposte dei bambini alle domande inerenti il gesso magico*


1 Se avessi un gesso magico troverei oltre la porta un mondo pieno di caramelle.
2 Il mio gesso sarebbe viola o azzurro.


1. Se avessi un gesso magico oltre la porta troverei un mondo dove non c'è niente e con il gesso potrei disegnare tutto quello che voglio dopo diventerebbe realtà.
2. Il mio gesso magico sarebbe color rosso.

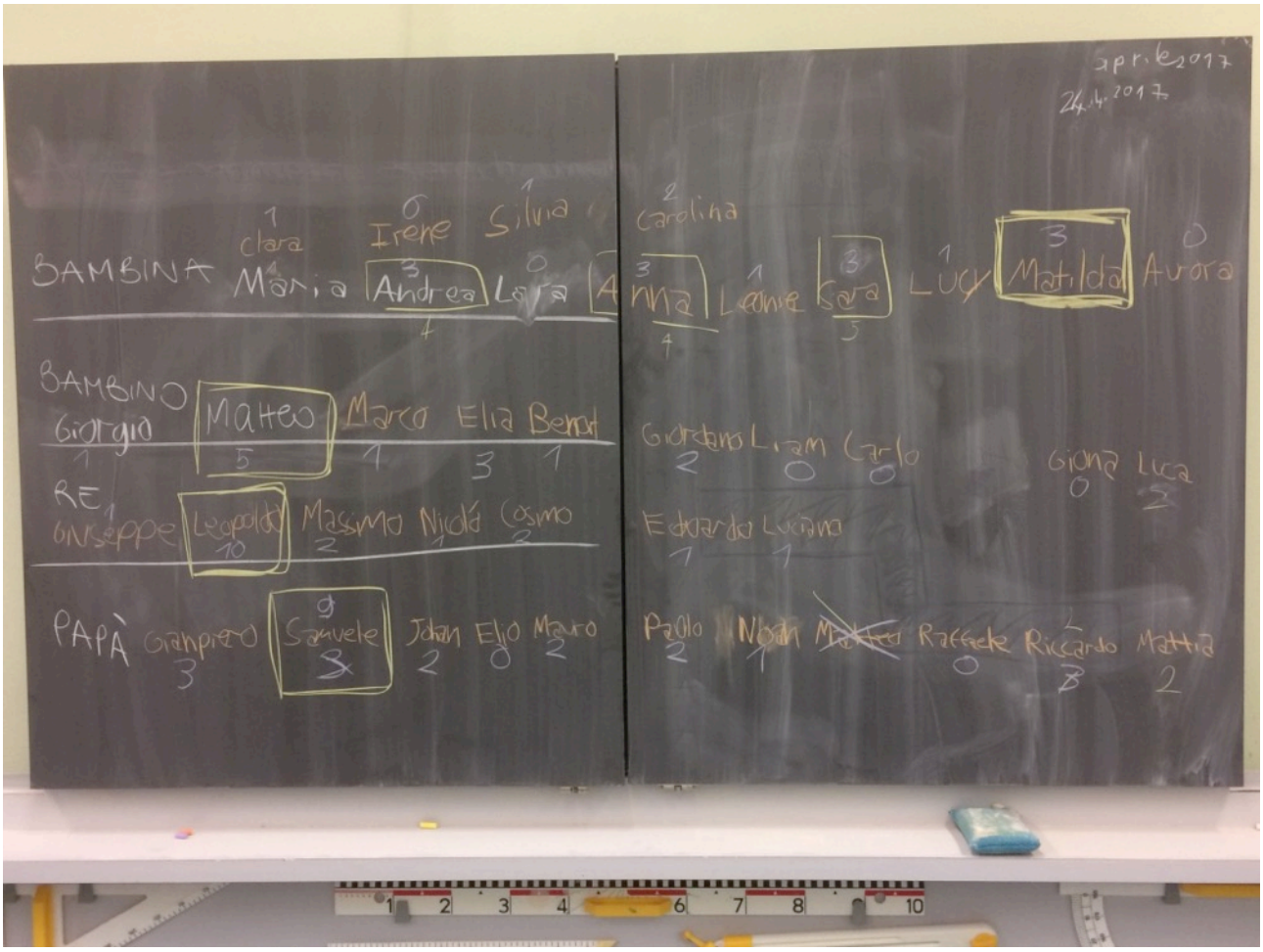

1) Oltre la porta! troverei Stephen Curry.
2) Il mio gesso sarebbe verde.

1) La porta mi porterebbe, in una città tutta colorata del colore del gesso.
2) Il mio gesso sarebbe verde chiaro.

1) Se avessi un gesso magico oltre la porta mi troverei il mondo dei sogni.
2) Il mio pastello magico sarebbe di color verde.

**Allegati 6**

*Allegato 6.1: foto della votazione proposta a grande gruppo*



Questa pubblicazione, Guardiamo insieme verso l’inclusione, scritta da Claudia Villani, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.